

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**EDUCAÇÃO E SEGURANÇA NACIONAL NO BRASIL E ARGENTINA
(1969-1981)**

Thaíse dos Santos Silva

São Cristóvão
Sergipe – Brasil
2018

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Silva, Thaíse dos Santos
S586e Educação e segurança nacional no Brasil e Argentina (1969-1981) /
Thaíse dos Santos Silva; orientadora Célia Costa Cardoso. – São
Cristóvão, 2018.
126 f.: il.

Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de
Sergipe, 2018.

1. História – Ditadura – Brasil - Argentina. 2. Educação e estado
– Brasil - Argentina. 3. Segurança nacional. 4. Educação básica. 5.
Médici, Emílio Garrastazu, 1905-1985. 6. Argentina – Política e
governo – 1976-1983. I. Cardoso, Célia Costa, orient. II. Título.

CDU: 94:37.014:321.64(81)(82)

THAÍSE DOS SANTOS SILVA

**EDUCAÇÃO E SEGURANÇA NACIONAL NO BRASIL E ARGENTINA
(1969-1981)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em História, na Área de concentração Cultura e Sociedade, na linha de pesquisa Relações Sociais e Poder.

Orientadora: Prof^a Dr^a Célia Costa Cardoso

São Cristóvão
Sergipe – Brasil
2018

THAÍSE DOS SANTOS SILVA

**EDUCAÇÃO E SEGURANÇA NACIONAL NO BRASIL E ARGENTINA
(1969-1981)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em História, na Área de Concentração Cultura e Sociedade, na linha de pesquisa Relações Sociais e Poder.

Orientadora: Prof^a Dr^a Célia Costa Cardoso

Prof^a Dr^a Célia Costa Cardoso - Presidente
Universidade Federal de Sergipe

Prof^a. Dr^a. Michelle Reis de Macedo
Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Fábio Maza (UFS)
Universidade Federal de Sergipe

AGRADECIMENTOS

A caminhada acadêmica se torna menos árdua quando temos pessoas e instituições que suavizam o peso das tensões. Quero aqui expressar meus sentimentos de gratidão a todos que contribuíram para que essa etapa se concretizasse. Em primeiro lugar, minha família, minha base de tudo, em especial aos meus irmãos Robson e Elaine, pela compreensão e incentivo constantes. À Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação Tecnológica de Sergipe (FAPITEC), pelo incentivo através da concessão da bolsa de pesquisa durante parte do ano de 2017. À minha orientadora Célia Costa Cardoso por sempre acreditar nesta pesquisa e em meu potencial. Em especial, por ter sugerido o tema de pesquisa pelo qual me apaixonei. Aos professores que aceitaram compor esta banca e em especial à Augusto da Silva, por ter aceitado me orientar no TCC da graduação, no qual pude aprofundar pela primeira vez o projeto que viria a desenvolver um ano depois no Mestrado. À Prof^a Edna Maria Matos Antônio, pelo enorme incentivo prestado quando eu ainda era uma bolsista do Programa de Incentivo para Bolsistas de Iniciação à Docência, o qual foi importantíssimo para a minha formação profissional e pessoal. Aos colegas do estágio do Tribunal Regional do Trabalho, pelo carinho, aprendizado e companhia durante dois anos. Tenho uma gratidão especial, à todas as meninas com quem tive o prazer de dividir a “Casa das Sete Mulheres”, minha segunda morada durante o curso e a pós-graduação. Naquela casa encontrei afeto, compreensão, amor e amizade, pois a convivência com vocês com certeza suavizou a distância de casa, visto que formamos uma família durante algum tempo. Agradeço grandemente ao meu noivo Hericly Andrade Monteiro, meu suporte de todas as horas, com bases bem firmes no amor, carinho e paciência. Você acreditou em mim mesmo quando eu desacreditava. À Turma 2010.2, meus companheiros da Universidade, as pessoas mais simples e agradáveis que eu já conheci. À Turma de Mestrado 2016.1, que reúne os melhores pesquisadores que já conheci. Sou grata enormemente às minhas grandes amigas, Raianne e Valéria, por me incentivarem sempre a seguir e a acreditar em mim mesma. O valor de nossa amizade é indizível. À querida Jéssica Souza, com quem compartilhei casa, curso e até tema de pesquisa. Você é Luz, tenho muitíssimo carinho por ti. Agradeço ao Cartório do 2º Ofício da Comarca de Capela, pela acolhida nesta reta final da dissertação e por acreditar na minha capacidade de gerir os Arquivos desta instituição. A todos que me dirigiram uma palavra de carinho e suporte, meu muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa analisa, de forma comparativa, as ditaduras brasileira e argentina no período dos governos Emílio Garrastazu Médici e Jorge Rafael Videla (1969-1981), para identificar traços do anticomunismo nas políticas educacionais voltadas para a Educação Básica, que resultaram em práticas autoritárias nas escolas e perseguições políticas. Neste período, Argentina e Brasil estavam imersos no contexto da Guerra Fria, que se apresentava por meio das disputas por hegemonia e influência entre o bloco capitalista, representado pelos EUA e o comunista, liderado pela URSS. A investigação busca compreender ainda, como a educação tornou-se um dos campos mais visados pelos militares no poder influenciados pela ideologia de Segurança Nacional no combate à infiltração marxista. Os governos instituíram mudanças nos currículos, na legislação educacional e definiram práticas de controle do comportamento das comunidades escolares nos dois países. A orientação principal era de que o inimigo estaria espalhado e disfarçado no meio social, sendo a escola um importante lugar para a disseminação de ideias a serem combatidas. A partir da comparação das políticas e práticas escolares nesses dois países latino-americanos, que conviveram e convivem com dificuldades advindas da concentração de renda, desigualdades e aumento da pobreza, procurou-se examinar as similitudes e diferenças na forma de organização e execução de uma Educação Básica autoritária. Entre as fontes principais, selecionamos resoluções, folhetos, decretos, atas, relatórios, denúncias, entrevistas, processos judiciais e boletins das forças armadas dos dois países.

Palavras- Chave: Brasil, Argentina, Ditadura, Educação, Segurança.

ABSTRACT

The research analyzes, in a comparative way, the Brazilian and Argentine dictatorships in the period of Emílio Garrastazu Médici and Jorge Rafael Videla (1969-1981) governments, in order to identify traits of anti-communism in educational policies focused on Basic Education, which resulted in authoritarian practices in Schools and political persecution. In this period, Argentina and Brazil were immersed in the context of the Cold War, which presented itself through disputes over hegemony and influence between the capitalist bloc represented by the US and the communist, led by the USSR. The research also sought to understand how education became one of the most targeted fields by the military in power influenced by the ideology of National Security in combating Marxist infiltration. Governments have instituted changes in curricula, educational legislation, and defined behavioral practices in school communities in both countries. The main thrust was that the enemy would be scattered and disguised in the social milieu and could be a national, with school being an important place for the dissemination of ideas to be fought. Based on the comparison of school policies and practices in these two Latin American countries, which have lived and lived with difficulties resulting from income concentration, inequalities and poverty increase, we sought to examine the similarities and singularities as well as differences in the form of organization And execution of an authoritarian Basic Education. Among the main sources, we selected resolutions, leaflets, decrees, minutes, reports, denunciations, interviews, judicial processes and bulletins of the armed forces of the two countries.

Key words: Brazil, Argentina, Dictatorship, Education, Security.

SUMÁRIO

I- INTRODUÇÃO.....	10
II - BRASIL-ARGENTINA: DITADURAS, MILITARISMO E SEGURANÇA NACIONAL.....	25
2.1.– GOLPES DE ESTADO E IDEOLOGIA DE SEGURANÇA NACIONAL.....	25
2.2.– O GOLPE CIVIL-MILITAR E A INSTAURAÇÃO DA DITADURA BRASILEIRA: HISTÓRIA E MEMÓRIA.....	30
2.3.- O PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO NACIONAL NA ARGENTINA: HISTÓRIA E POLÍTICAS DE MEMÓRIA.....	43
III - EDUCAÇÃO BÁSICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS GOVERNOS DE EMÍLIO GARRASTAZU MÉDICI E JORGE RAFAEL VIDELA.....	57
3.1. - “MILAGRE” X REALIDADE: AS PRINCIPAIS INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO GOVERNO MÉDICI (1969-1974).....	62
3.2. - “¿USTED SABE QUÉ LEE SU HIJO?” ANTICOMUNISMO E REPRESSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO GOVERNO RAFAEL VIDELA (1976-1981).....	70
3.3. - EDUCAÇÃO E AUTORITARISMO: UM QUADRO COMPARATIVO DA EDUCAÇÃO BÁSICA ENTRE BRASIL E ARGENTINA.....	82
IV - PRÁTICAS DE CONTROLE DO SABER: DAS IMPOSIÇÕES CURRICULARES ÀS PERSEGUIÇÕES POLÍTICAS.....	86
4.1. MUDANÇAS NA GRADE CURRICULAR NO BRASIL E ARGENTINA: EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E <i>FORMACIÓN CIVICA</i> EM FOCO.....	88
4.1.1. A “FORMACIÓN CIVICA” ARGENTINA.....	95
4.2. CIVISMO E COMEMORAÇÃO NO CALENDÁRIO ESCOLAR ARGENTINO E BRASILEIRO.....	98
4.3. PERSEGUIÇÕES POLÍTICAS AOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	104

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
VI -REFERÊNCIAS.....	119
6.1.-FONTES.....	119
A) DOCUMENTOS DA DITADURA BRASILEIRA.....	119
B) DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA.....	119
C) DOCUMENTOS DA DITADURA ARGENTINA.....	120
D) DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA CULTURA E EDUCAÇÃO ARGENTINO...	121
6.2- BIBLIOGRAFIA.....	121

I - INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo passou por grandes momentos impactantes, principalmente a partir da primeira metade do século XX, devido às Guerras Mundiais e às várias ditaduras que emergiram, entre as décadas de 1950 e 1970. O mundo do pós-guerra legou um clima de polarização intensa e disputa por influência política e econômica entre os Estados Unidos (representando o capitalismo) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (representando o comunismo ou socialismo), ajudando a desencadear uma série de regimes militares em países da América Latina, regidos em parte, pelos preceitos associados à Ideologia de Segurança Nacional.

Dos regimes instaurados nessa cronologia, são objetos de análise desta pesquisa os governos de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) durante a ditadura brasileira e o governo de Jorge Rafael Videla (1976-1981) durante a ditadura argentina. Os regimes políticos desses países possuem algumas características em comum, assim como também muitas discrepâncias entre si, pois, enquanto o Brasil viveu por algum tempo numa ditadura um tanto peculiar, a Argentina mergulhava no Terrorismo de Estado com pretensões de reorganização violenta da sociedade. Dessa forma, esta pesquisa objetiva analisar as principais políticas educacionais voltadas para a Educação Básica, que resultaram em práticas autoritárias no ambiente escolar e em perseguições políticas a professores em ambos os países.

Tais regimes tentaram se legitimar a partir da ideia de que as Forças Armadas tinham a missão de salvar o país da desordem institucional representada pelos seus governos anteriores e pelo “perigo vermelho” aos quais os países estavam expostos. Uma vez instalados, modificaram vários aspectos da vida social, na tentativa de ajustar o cotidiano e a mentalidade pública contra qualquer possível investida comunista. A educação foi um dos campos mais atingidos por políticas e práticas de remodelagem de condutas e de pensamento, justamente por ser considerado o mais viável para a disseminação das ideias oposicionistas. Dessa forma, este trabalho visa esclarecer quais as similitudes e disparidades dos golpes militares no Brasil e Argentina no que concerne ao impacto do investimento ideológico-repressivo sobre a Educação Básica durante seus governos mais repressivos. Entender os dois regimes ditatoriais, buscando estabelecer possíveis conexões e distâncias no que concerne às práticas educacionais, entender a relação entre Ideologia, Ditadura e Educação são assim, os objetivos complementares.

No dia 01 de abril de 1964 as Forças Armadas brasileiras tomaram o poder sem muita resistência, depondo o então presidente João Goulart, passando a presidência posteriormente ao Marechal Camilo de Alencar Castelo Branco. Tal regime foi denominado pelos militares de “Revolução”, pois foi dado supostamente, para impedir uma “contrarrevolução” comunista, hipoteticamente arquitetada pelo então presidente. A ditadura militar brasileira durou 21 anos, findando apenas em 1985, através de uma transição paulatina e pactuada.

Guillermo O’Donell¹ caracteriza o regime militar brasileiro de “burocrático-autoritário”, pela intensa heterogeneidade de militares e burocratas na maioria dos cargos governamentais e pela tentativa de dar um ar de legitimidade a todo o governo, principalmente através do Ato Institucional nº 02 e da Emenda Complementar nº 4, que instalou o bipartidarismo.

Segundo Norberto Bobbio, “Os regimes autoritários *burocrático-militares* são caracterizados por uma coalizão chefiada por oficiais e burocratas e por um baixo grau de participação política. Falta uma ideologia fortemente disseminada, como no Nazi-fascismo e um partido de massa; existe frequentemente um partido único, que tende a restringir a participação; às vezes existe pluralismo político, mas sem disputa eleitoral livre.”². Tais regimes autoritários estariam caracterizados, entre outros fatores, pelo fato de não haver um chefe militar à frente do movimento, mas sim vários militares, formando uma Junta em nome da corporação militar e não agindo em prol de enaltecimentos particulares.

Historiadores como Carlos Fico, Marcos Napolitano e Rodrigo Pato Sá Motta, que são referências neste trabalho, entendem que o processo que levou aos acontecimentos de 01 de abril de 1964 pode ser caracterizado como Golpe de Estado, pois não havia provas de qualquer preparação para um golpe de esquerda encabeçado por João Goulart, democraticamente eleito. O período escolhido para o estudo da ação política brasileira é o governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), considerado o mais violento e o mais popular de todo o período ditatorial, quando os aparelhos repressivos se fortaleceram e ampliaram na luta contra as esquerdas, a liberdade de imprensa e expressão. Os números de práticas repressivas aumentaram em todos os âmbitos sociais, inclusive na educação, juntamente com a violação maciça dos direitos humanos, políticos e eleitorais, através da concentração de poder e da submissão dos processos políticos à Justiça Militar.

Vários autores se debruçaram sobre a anatomia dos Golpes militares latino-

¹ O’DONNELL, Guillermo. *Análise do autoritarismo burocrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

² BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora UNB, 11ª edição, 1998. Pág. 112.

americanos, na tentativa de entendê-los ao invés de julgá-los. Estudiosos como Denise Rollemberg defendem que em tais regimes como o brasileiro e o argentino, há sempre o apoio de uma parcela significativa da população, o que acaba por ser um dos suportes para a legitimação de tais governos. Dessa forma, sua obra relativiza em certa medida a atuação dos Estados Unidos no andamento desses golpes, não sendo esses meros manipuladores dos países latino-americanos. Tais países não eram marionetes. Os regimes autoritários surgidos foram desejados por parcelas consideráveis das populações, pois o autoritarismo, assim como defende Rodrigo Patto Sá Motta³, já era uma componente da Cultura Política de muitos países, a exemplo do Brasil e Argentina. Assim podemos estabelecer o conceito de Cultura Política como essencial para se entender o tema em questão, não subestimando a ação e participação da população na manutenção desses regimes.⁴

Doze anos após o início do regime militar brasileiro, na Argentina, em 24 de março de 1976, uma junta militar composta por três membros (Eduardo Massera, Ramón Agosti e Jorge Rafael Videla) das três armas (Aeronáutica, Marinha e Exército, respectivamente) tomou o poder das mãos de Isabel Perón, instituindo uma ditadura militar intitulada *Proceso de Reorganización Nacional*. Tal Processo teria como função principal remodelar aquele país, de acordo com os preceitos do anticomunismo, do cristianismo e da moral argentina, sendo encarada como uma ação mais que necessária para livrar a nação do perigo de uma revolução comunista, já infiltrada por meio das guerrilhas, anos antes.

Da ditadura argentina, escolhemos o governo de Jorge Rafael Videla, comandante em chefe do Exército e presidente do país de 1976 a 1981, considerado o principal articulador de todo o movimento. Após sua saída da presidência o regime militar argentino durou apenas dois anos, devido a fatores de desgaste administrativo e também pelas denúncias cada vez mais latentes de desrespeito aos direitos humanos. Tais fatores serão abordados no capítulo 1 deste trabalho. Em seu governo, as bases do Processo foram aprimoradas e solidificadas, estendendo a repressão a todos os cidadãos considerados suspeitos de serem traidores da Nação. Grande parte dos desaparecidos, legados dessa ditadura, se deu em seu governo, que buscou amplas bases ideológicas para justificar seus atos. Assim, ambos os regimes tiveram em seus períodos mais repressivos as maiores intervenções sociais que se estenderam também ao campo educacional, sendo este nosso ponto de análise.

³ SÁ, Rodrigo Patto Mota. *O segundo grande surto anticomunista: 1961/1964*. IN: _____. Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). Out. 2000.

⁴ ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha (org.). *A construção social dos regimes autoritários: Brasil e América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Esta pesquisa se baseia na ideia de que um dos elos que uniu essas e várias outras ditaduras latino-americanas foi a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), surgida após a Segunda Guerra Mundial, contemporânea à criação da *Doutrina Truman*⁵, baseada na Ata de Segurança Nacional (*National Security Act*) dos Estados Unidos. Mais tarde, esta transformou-se numa base ideológica de combate ao comunismo para as investidas militares apoiadas pelos Estados Unidos, na tentativa de barrar o avanço desse sistema em países da América Latina.

Detentora de uma forte valorização de ações de caráter psicológico, a Doutrina ou Ideologia de Segurança Nacional pregava atenção especial das forças estatais no que diz respeito às ações não armadas de grupos oposicionistas. Desta forma, os inimigos atacavam ou simplesmente criticavam o regime então vigente de seus países através de uma suposta “contaminação ideológica” da sociedade. Aquele que fosse identificado praticando alguma ação contra o governo, era visto como “subversivo” e na maioria das vezes, deveria desaparecer, pelo bem da nação.

Ambos os países já haviam sofrido várias intervenções militares, que podem ser entendidas através de uma breve análise de sua Cultura Política e de alguns traços históricos, ambos definidos pelo viés do autoritarismo e repressão. Alguns autores, como Alfredo Spitta, sustentam que o surgimento de golpes militares nos países em desenvolvimento tem relações mais profundas com a Cultura Política de cada país do que com as forças armadas em si. Para Rodrigo Pato Sá Motta a “cultura política” é determinante numa sociedade para definir o grau de facilidade da concretização de um golpe de Estado.⁶

Os estudos referentes à Cultura Política surgiram após a chamada “renovação da História Política”, tendo como seu principal representante, René Remond, dentre outros. Serge Brestein é um dos autores que se debruçam sob este aspecto social tão valioso, capaz de “adaptar-se à complexidade dos comportamentos humanos”. A Cultura Política é entendida por ele como “um conjunto coerente em que todos os elementos estão em estreita relação uns com os outros, permitindo definir uma forma de identidade do indivíduo que dela se reclama”, como “uma leitura comum do passado e uma projeção no futuro vivida em conjunto”⁷.

Para ele, a “Cultura Política” pode ser definida como “um conjunto de valores, práticas e representações políticas partilhadas por determinado grupo humano, expressando

⁵ A Doutrina Truman visava isolar a América do perigo comunista através da proteção dos Estados Unidos.

⁶ MOTTA, Rodrigo Pato Sá. *As universidades e o Regime Militar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2014.

⁷ BERSTEIN, Serge. *A Cultura Política*. IN: RIOUX, Jean-Pierre, SIRINELLI, Jean-François. Para uma História Cultural. Lisboa: Ed. Estampa, 1998. Pag. 350.

uma identidade coletiva à base de leituras comuns do passado e inspirando projetos políticos direcionados para o futuro. Todos esses aspectos construídos historicamente moldariam o destino político de determinado país, a partir, principalmente de suas tendências históricas.”⁸

Segundo os mesmos autores, a cultura política se situa na “fronteira” entre a História Cultural e a História Política, pois “tenta uma explicação dos comportamentos políticos por uma fração o patrimônio cultural adquirido por um indivíduo durante a sua existência.”⁹. A Cultura Política, interiorizada pelo indivíduo, determina as motivações do ato político. Interessa ao historiador, pelo fato de ser um fenômeno coletivo de quem viveu sob os mesmos postulados e a mesma experiência.

No contexto da Guerra Fria e dos acontecimentos internos nos anos pré-golpe, a expectativa de se obter um país seguro significava estar livre de qualquer perigo comunista, em todas as escalas da sociedade. Para entender como isso ocorreu, podemos recorrer a Norberto Bobbio quando nos diz que:

nos sistemas políticos com cultura política "imatura", isto é, onde os grupos organizados são pequenos e fracos, ou com cultura política "mínima", isto é, onde o Governo pode ignorar para todos os efeitos a opinião pública, a intervenção dos militares é relativamente mais fácil, mais direta, mais frequente e mais duradora.¹⁰

Para alguns autores, até o modelo de transição democrática é um dos indicativos do nível de cultura política de cada país. Nos regimes militares anteriores, seus comandantes se limitavam a fazer “intervenções cirúrgicas”, com rápido retorno à democracia, ou seja, eles contavam com apoio popular para intervir, mas não para permanecer no poder. Com a formação das Escolas Superiores de Guerra, a profissionalização das Forças Armadas foi se ampliando e formando o que chamamos de *militarismo*, que segundo Norberto Bobbio, pode ser entendido como “um vasto conjunto de hábitos, interesses, ações e pensamentos associados com o uso das armas e com a guerra, mas que transcende os objetivos puramente militares.”¹¹.

O âmbito educacional é um campo formador de opiniões e merecia muita atenção por parte do governo, estendendo as intervenções a todos os níveis da educação, ou seja, do primário ao ensino superior. Havia esse caráter tão mutável e indefinido do inimigo, que poderia estar em qualquer lugar, o que abria o leque de chances de todos os cidadãos serem suspeitos. Quanto a isso, Alejandra Leonor Pascual (2004) concorda com Joseph Comblin

⁸ Ibidem, p.08.

⁹ Ibid, 1998, pag. 353.

¹⁰ BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Unb, 11ª edição, 1998. Pág. 762.

¹¹ Ibidem, p. 786

(1980), quando este sistematiza o pensamento militar:

o inimigo é indefinido, serve-se do mimetismo e adapta-se a qualquer ambiente, utilizando todos os meios, lícitos ou ilícitos, para atingir seus objetivos. Mascara-se de padre ou professor, de aluno ou camponês, de vigilante defensor da democracia ou de intelectual avançado.¹²

O campo educacional foi um dos mais atingidos em ambos os países, logo após o campo dos direitos humanos. Considerado como o lugar de maior circulação de ideias, várias medidas foram tomadas, como por exemplo, as alterações dos currículos e dos livros utilizados. Uma de nossas fontes argentinas, o informe *Marxismo y subversión- ámbito educativo* (1978), elaborado pelas Forças Armadas argentinas e distribuído no ano de 1978, explicita a preocupação das autoridades com o âmbito educacional, pois, “el accionar de la subversión en dicho ámbito adquiere un énfasis particular por ser considerado por ésta el más apto para la preparación de la acción insurreccional de masas en forma mediata. Ello impone un tratamiento más pormenorizado.”¹³

A escola modelo deveria formar o cidadão de acordo com os parâmetros do moralismo e cristianismo. Quem apresentasse um comportamento não adequado seria facilmente punido e não muito dificilmente engrossaria a lista de desaparecidos, composta logo nos primeiros dias do golpe argentino. Nesse aspecto se torna claro o conjunto de medidas moralizadoras e comportamentais tomadas em ambos os regimes, com regras para todos os aspectos referentes aos alunos e o ambiente escolar. Portanto, o objetivo da pesquisa é entender, sob o olhar da História Comparada, quais as similitudes e diferenças entre as políticas para a educação básica durante os governos mais repressivos das últimas ditaduras militares na Argentina e no Brasil, num contexto de reorganização da sociedade baseados em pressupostos da Ideologia de Segurança Nacional.

Busca-se analisar em que medida a Ideologia de Segurança Nacional norteou a Educação durante tais períodos? Como se dava a repressão no ambiente escolar? Quais foram as práticas de repúdio a esse tipo de repressão? Houve mudanças profundas em relação ao currículo escolar? Houve um plano consistente para a educação em ambos os países? Estes resultaram em êxito? Estes questionamentos levaram a construção da principal hipótese desta pesquisa, que parte da afirmação de que a Ideologia de Segurança Nacional não se restringiu ao campo político, mas avançou e orientou políticas e práticas educacionais em ambos os

¹² PASCUAL, Alejandra Leonor. *Terrorismo de Estado na Argentina*. Buenos Aires, 2004. Pg. 44-45.

¹³ ESTADO MAYOR GENERAL DEL EJÉRCITO. *Maxismo y Subversión*. Buenos Aires, 1977, pag. 20. Disponível em: <http://www.ruinasdigitales.com/documentos-dictadura-militar/> com acesso em 20 de março de 2014, às 18h.

países.

Esta pesquisa contribui para o entendimento do contexto ideológico dos golpes cívico-militares na Argentina e no Brasil e seus desdobramentos na educação. Ao estudarmos a Argentina, acreditamos que é possível compreender melhor o Brasil nessa fase conturbada, pois, o desrespeito aos direitos humanos aqui, também se pautaram nessa ideologia de “guerra total” ao “inimigo interno”, acrescido ao fato de que ambas as ditaduras se auxiliaram no tocante à repressão política instaurada, através da conhecida Operação Condor.¹⁴

Para a confecção deste trabalho foi indispensável a análise de alguns conceitos, como os de *segurança nacional* e *ideologia*, indispensáveis para se entender o quanto o desenrolar do Processo de Reorganização Nacional e o golpe de 1964 no Brasil transformaram esses países, inclusive a educação, no período em que Jorge Rafael Videla e Emílio Garrastazu Médici, permanecera, à frente do governo, entre os anos de 1969 a 1981.

O termo Ideologia surgiu pela primeira vez no século XIX, na França, através de Antoine Destut de Tracy, um dos estudiosos que buscavam desenvolver um estudo científico da origem das ideias e ao mesmo tempo, descobrir a base material do pensamento humano. A partir de um desentendimento entre esses chamados ideólogos e Napoleão Bonaparte, os termos “ideólogo” e “ideologia” passaram a ter um sentido pejorativo, designando pensamentos utópicos e destoantes da realidade¹⁵. Terry Eagleton¹⁶, um dos estudiosos do termo, afirma que o mesmo já nasceu de um conflito ideológico, entre Napoleão e o grupo de Destut de Tracy. Esse conceito foi sendo amadurecido, tendo sido colocado por Marx como uma “falsa consciência” imposta pelo grupo dominante a uma sociedade. Eagleton não aceita totalmente a simples fundamentação de Marx, pois para ele:

a ideologia não é uma ilusão infundada, mas uma sólida realidade, uma força material ativa que deve ter, pelo menos, suficiente conteúdo cognitivo para ajudar a organizar a vida prática dos seres humanos.¹⁷ (...) Qualquer ideologia que falhasse por completo em harmonizar-se com a experiência vivenciada de seus sujeitos seria extremamente vulnerável, e seus representantes fariam bem em trocá-la por outra. Nada disso contradiz o fato de que as ideologias, com muita frequência, contêm proposições importantes

¹⁴ O Plano ou Operação Condor foi uma espécie de sistema secreto de informações e ações criado desde a década de 1970 que interligava as várias ditaduras de contextos ideológicos semelhantes a fim de estabelecer uma aliança entre os serviços de segurança e informação dos países do Cone Sul. Assim, poderiam localizar e punir pessoas consideradas criminosas em territórios estrangeiros. Os EUA ajudaram e deram suporte técnico à esta operação, em especial, na criação de um banco de dados comum e avançado para a época. Ver Henrique Serra Padrós.

¹⁵ CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

¹⁶ EAGLETON, Terry. *Ideologia: Uma introdução*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

¹⁷ Eagleton: 1997, p. 36

que são absolutamente falsas: que os judeus são seres inferiores, que as mulheres são menos racionais que os homens, que os fornicadores serão condenados ao suplício eterno.¹⁸

Com o passar do tempo, os teóricos buscaram determinar a ação da Ideologia na prática social, através, principalmente, do contato com a Sociologia do Conhecimento. Um destes pensadores foi o italiano Antonio Gramsci que defende que as ideologias devem ser vistas como forças ativamente organizadoras que são psicologicamente “válidas” moldando o terreno no qual os homens e mulheres atuam, lutam e adquirem consciência de suas posições sociais. Ele disse que em qualquer “bloco histórico” as forças materiais seriam o “conteúdo” e as ideologias, a “forma”.

Esta constitui-se, na visão gramsciana, em um conjunto inteiro de estratégias práticas pelas quais um poder dominante obtém o consentimento ao seu domínio daqueles que subjuga, que pode ser obtido através de violência, repressão ou mesmo propaganda. Desse modo, há aí uma diferença essencial entre Ideologia e Hegemonia: a primeira é imposta pela força e a segunda, pelo consentimento. De acordo com essa visão, todos os meios de comunicação e instituições entre a sociedade civil e o estado fariam parte deste aparato para exercer a hegemonia sobre toda a população. O único meio de reverter esse quadro seria alcançar a contra- hegemonia, possível somente com a organização social, tentando estabelecer liderança moral, política e intelectual na vida social, sobrepondo uma visão de mundo comum, previamente homogênea, sobre a outra, imposta pela Ideologia.

Os militares fizeram um diagnóstico da situação da nação e impuseram uma terapia para a resolução dos problemas que constataram. O diagnóstico foi essencialmente pautado no reconhecimento do “caos nacional”, no qual apenas os militares possuíam a capacidade para livrar o país do destino para o qual estava fadado nos governos populistas anteriores. Na Argentina, os valores militares se confundiam com uma espécie de catolicismo fundamentalista associado ao anticomunismo, resultando num desrespeito aos direitos humanos numa escala inédita no país.¹⁹

Este trabalho, inicialmente, discute a natureza dos regimes políticos instaurados através de golpes de Estado na Argentina (1976) e Brasil (1964), para identificar pontos de encontro e divergências na história política destes dois países. Por se tratar de processos históricos eminentemente políticos, esta pesquisa está inserida na História Política, campo no

¹⁸ Ibidem, p. 26

¹⁹ NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. *A Ditadura Militar Argentina 1976-1983: Do Golpe de Estado à Restauração Democrática* – tradução Alexandra de Mello e Silva. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

qual houve bastante transformação nas últimas décadas, quando passou a ter uma concepção mais ampla dos aspectos que fazem parte do fenômeno político.

Apesar do interesse de alguns historiadores da Escola dos *Annales*²⁰, esse campo só se viu em maior processo de renovação a partir das últimas décadas do século XX, quando, após o contato com a Ciência Política, viu-se com novas características e dimensões, passando a ter outros aspectos da Política como objeto de estudo, como por exemplo, as implicações das ações políticas na vida social, ao invés de se centrar apenas na figura do político em si.

René Remond é visto como expoente dessa corrente, tendo ajudado no fortalecimento de um campo que se preocupa com a história das formações políticas e das ideologias, no qual o estudo da Cultura Política ocupa lugar primordial para a reflexão e compreensão destes fenômenos. Dessa forma, este trabalho buscará as conexões entre esses conceitos que ajudarão a entender quais as causas para o surgimento dos golpes de Estado em ambos os países.

A História do Tempo Presente foi vista inicialmente com certa desconfiança devido à crença da necessidade de distanciamento temporal do acontecimento estudado e à suposta dificuldade na seleção e tratamento com as fontes, foi melhor aceita e compreendida a partir da década de 1930, depois do surgimento da *Escola dos Annales* e principalmente após da Segunda Guerra Mundial, quando a voz dos testemunhos ganhou o *status* de fonte histórica.

François Dosse (1998) define a História do Tempo Presente como a “história de um passado que não está morto, de um passado que ainda se serve da palavra e da experiência de indivíduos vivos”²¹. Os golpes de Estado no Brasil e na Argentina produziram memórias traumáticas referentes à repressão política imposta, o que transforma o assunto num “passado que ainda não passou” para as ditas sociedades.

Assim, a História do Tempo Presente contempla também o estudo das várias ditaduras que surgiram na América Latina na segunda metade do século XX. Esta pesquisa se ocupará do governo Médici do Brasil (1964) e do governo Videla, dentro do Processo de Reorganização Nacional na Argentina (1976), forjados num contexto de grande ebulição ideológica e agitação política.

O campo da História Política se viu renovado principalmente a partir da década de

²⁰ A *École de Annales* originou-se em 1929 com a publicação do primeiro número de sua revista intitulada *Annales d'histoire Economique et Sociale*, sob a direção de Marc Bloch e Lucien Febvre. Considerada a maior referência na modificação dos conceitos historiográficos contemporâneos, possibilitou a ampliação do campo historiográfico trazendo uma redefinição em alguns conceitos como documento, fatos históricos, e tempo histórico. Além dessas características, observou-se o diálogo com as ciências humanas, considerada um dos seus componentes essenciais.

²¹ *Ibidem*, p.15.

1970, quando se notou certo desinteresse pelo fenômeno do político no âmbito historiográfico. Esse campo era acusado de fazer uma análise parcial das fontes históricas, ser vazia de críticas e ser marcada por forte pragmatismo. A partir do contato com a Ciência Política, essa área da história viu-se com novas características e dimensões, passando a abranger outros aspectos da Política como objeto de estudo, conseguindo assim adeptos desse novo jeito de abordar o Político.

A Nova História Política, como foi chamada, é, dessa forma, um campo dinâmico que passou a trabalhar com fatos determinantes para a mobilidade social, saindo de um meandro elitista para ter como “objeto central de estudos, as massas”²². A partir da década de 1970, segundo Francisco Falcon (1997) “O que é considerado político passa a abarcar as representações sociais ou coletivas, os imaginários sociais, a memória ou as memórias coletivas, as mentalidades e as práticas discursivas aliadas ao poder.”²³

Metodologicamente, esta pesquisa se desenvolverá através da História Comparada, um campo metodológico em ascensão no meio historiográfico, mas também alvo de algumas críticas e pontuações. A maioria dos críticos aponta que a História Comparada pode levar o historiador a forçar comparações que na verdade não se aproximam em nada, fato que pode ocorrer principalmente na análise de sociedades heterogêneas e distantes no espaço e tempo.

Para a pesquisa em questão, percorreremos o caminho sistematizado por Marc Bloch, o qual defendia que além do rigor na escolha do problema a ser investigado, era necessário “Estudar paralelamente sociedades vizinhas e contemporâneas, constantemente influenciadas umas pelas outras, sujeitas em seu desenvolvimento, devido à sua proximidade e à sua sincronização, à ação das mesmas grandes causas, e remontando, ao menos parcialmente, a uma origem comum”²⁴

Ou seja, duas coisas são imprescindíveis para a pesquisa no campo da História Comparada: primeiro, semelhança nos fatos analisados e segundo dessemelhança nos meios escolhidos. Assim, as sociedades modelos a serem estudadas deveriam ser próximas, no tempo e no espaço, com influências mútuas. Nessa modalidade historiográfica, os campos de observação são constituídos pelo próprio pesquisador, através do problema. Segundo José D’Assunção Barros:

a História Comparada consiste, grosso modo, na possibilidade de se

²²RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Trad. de Dora Rocha. RJ, Ed. UFRJ- Ed. FGV, 2004. Pag. 76.

²³FALCON, Francisco. História e Poder. IN: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

²⁴BLOCH, Marc. *Para uma história comparada das sociedades europeias*. Lisboa: Teorema, 1998. Pag. 40.

examinar sistematicamente como um mesmo problema atravessa duas ou mais realidades histórico-sociais distintas, duas estruturas situadas no espaço e no tempo, dois repertórios de representações, duas práticas sociais, duas histórias de vida, duas mentalidades, e assim por diante. Faz-se por mútua iluminação de dois focos distintos de luz, e não por mera superposição de peças.²⁵

Dessa forma, o problema ao qual esta pesquisa se debruça é: como se deu a instauração da educação autoritária, baseada no anticomunismo e desenvolvimentismo presente na Doutrina de Segurança Nacional nos governos de Videla e Médici durante os últimos regimes militares na Argentina e Brasil? Para responder a essa questão serão analisadas fontes diversas, tais como a legislação educacional, processos e relatórios, além de depoimentos de ex-professores e calendário escolar. Também serão empregados e discutidos os principais conceitos. É importante salientar a concordância com o pensamento de Edward P. Thompson, quando este diz que “Cada evento histórico é único. Mas muitos acontecimentos amplamente separados no tempo e no espaço revelam, quando se estabelece relação entre eles, regularidades de processo”.²⁶

Ao utilizar o método de estudo do que vai além do nacional, é possível abrir novos caminhos e novas descobertas sobre as influências mútuas exercidas em cada evento histórico. É certo que a História não se repete. Contudo, não podemos negar as interações, apropriações e circularidades que ocorrem entre diferentes sociedades inseridas num contexto parecido. Ciro Flamarion Cardoso vê no uso da História Comparada três grandes vantagens:

- 1) possibilitar um controle efetivo sobre as hipóteses e generalizações explicativas, eliminando as que não se comprovam, enriquecendo ou matizando as generalizações admitidas ou mesmo esboçando novas explicações e problemáticas dantes insuspeitadas, tal como fizeram Barrington Moore Jr. (1983) e Eugene Dominick Genovese (1971: 375-388);
- 2) romper com a herança da historiografia do século XIX, pautada em fronteiras políticas definidas como unidades “naturais” de análise, quando se constrói universos de análise a partir de critérios conceituais bem mais coerentes;
- 3) distinguir as singularidades irreduzíveis de um determinado objeto quando este é situado em uma “tipologia”, descartando traços comuns ou meramente incidentais entre os objetos comparados.²⁷

A História Comparada obriga o pesquisador a se afastar do que poderia ser tido como certo, que é a própria história nacional, para lançar um olhar mais amplo, sobre este e outro

²⁵ BARROS, José D’Assunção. História comparada – da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. *História Social*: Campinas – SP, N° 13, 2007. Pag. 11.

²⁶ THOMPSON, Edward. *Miséria da Teoria* ou um Planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Pag. 97-98

²⁷ CARDOSO, C. F. S., PÉREZ BRIGNOLI, H. O método comparativo na História. In: *Os métodos da História*; uma introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social. trad. João Maia. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 409-419.

país ao mesmo tempo. Não se podem comparar totalidades, no sentido de individualidades plenamente desenvolvidas, ao invés disso, comparam-se certos aspectos em certos períodos, onde acreditam-se que as similitudes estão mais latentes.

O conceito de *Poder* também é interessante para esta pesquisa. Para Ciro Flamarion Cardoso, “a política pode ser também definida como a resultante de todos os fenômenos implicados pela conquista e pelo exercício do poder”²⁸. Essa relação é expressa de várias maneiras, nas quais se reconhecem fórmulas típicas da linguagem política, como a relação entre governantes e governados, entre soberano e súdito, entre Estado e cidadãos, entre autoridade e obediência, etc.

À tal conceito se dedicou Michel Foucault, ao abordá-lo em alguns de seus livros, como *Microfísica do Poder* e *Vigiar e Punir*. Em suas ditas obras, o autor aborda questões como o poder e suas dimensões. Para Foucault, o Poder está entrelaçado nas relações sociais e suas camadas sociais, em todos os âmbitos, podendo ser constatado de diversas formas. Foucault aponta que o poder era visto como algo ruim, assim como a ideologia, seria sempre uma característica associada ao outro. Para ele, o Poder não parte apenas dos aparelhos de Estado, como salientava Gramsci, mas debaixo e de cima dele também.

Em seu livro *Vigiar e Punir*, as formas de punição passaram de grandes espetáculos públicos, para formas mais camufladas, assim como ocorreu no Brasil com a repressão, ocultava-se que as prisões e mortes em larga escala estavam acontecendo durante os anos do governo Médici. Seria impossível, segundo o autor, que o poder fosse repressivo e unilateral o tempo todo, pois, “Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz.”²⁹

Pela ideia de que o poder está implícito em todos os tecidos e camadas sociais, acreditamos que Foucault se aproxima da ideia norteadora desta pesquisa, de que a Doutrina de Segurança Nacional, aliada à cultura política brasileira e argentina foram as grandes portas de entrada para os últimos golpes militares. Dessa forma, a concepção de Ideologia atribuída a esta pesquisa se baseia no fato de que a Ideologia se baseia também nas visões de mundo de determinados grupos sociais e de como eles conseguem transmitir isso para toda a sociedade,

²⁸ CARDOSO, Ciro Flamarion. História e Poder. IN: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

²⁹ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1992. Pag. 84.

muitas vezes não apenas como imposição, como foi o caso da repressão política em ambos os países, mas também por meio do consenso, como ocorreu em alguns momentos de ambos os regimes.

Já os debates acerca da definição da Doutrina ou Ideologia de Segurança Nacional são bastante convergentes, pois a maioria dos autores a caracteriza como sendo *a própria presença do estado*. Nesse sentido, Jorge Tapia Valdés, também nos esclarece que essa ideologia foi o carro-chefe para justificar a tomada e a permanência no poder, por parte dos militares, pois:

el proyecto político de la DSN tiene a producir la “unidad nacional” a través de una definición monoelitista del bien común y de los medios para lograrlo, y de la imposición de uno y otros a través de la exclusión o eliminación por la fuerza de toda crítica, disidencia ou oposición significativas. Así, en lugar de eliminar las causas del conflicto, la DSN pretende suprimir el conflicto en sí.³⁰

Ou seja, onde houvesse a suspeita da propensão ao marxismo ou mesmo qualquer crítica ao sistema atual, haveria a ação do estado em forma de repressão. Para o autor, a definição exata dessa corrente ideológica é um tanto quanto complexa e ao mesmo tempo, flexível. A DSN talvez se explicasse melhor através das ações nas quais desembocou, a exemplo das práticas arbitrárias cometidas, como prisões ilegais, torturas, desaparecimento, etc. Outros estudiosos também concordam com Comblin (1978), a exemplo de Alejandra Leonor Pascual (2004), a respeito da indefinição do “inimigo”. Nesse sentido os dois concordam que:

sua indefinição era o que dava a eficiência: o comunismo podia aparecer em todos os setores da sociedade. Para lutar contra ele, era preciso um conceito muito flexível; assim, em qualquer lugar onde se descobrisse uma aparente manifestação comunista, o Estado estaria presente para intervir na defesa da segurança nacional.³¹

Essa ação era vista e propagada como forma de proteção à Nação. Era uma missão de salvação, pois o comunismo feria a moralidade, a cidadania e o cristianismo. Mas, para que houvesse sucesso em tais empreitadas, era necessário fugir à legislação dos países ou simplesmente alterá-la. No fim, tudo era adicionado à Constituição dos países, sob forma de Atos Institucionais no Brasil e na Argentina através das modificações constitucionais. Estas eram guerras consideradas justas.

Jorge Tapia Valdés (1980) compartilha a ideia de que o sistema educacional era um

³⁰ VALDÉS, Jorge A. Tapia. *El terrorismo de Estado: la Doctrina de Seguridad Nacional en el Cono Sul*. Ed. Nueva Imagen, 1980. Pag. 22-23.

³¹ *Ibidem*, Pag. 12, pg. 39.

dos mais visados pelas juntas militares em operações antissubversivas, que deveria ser purificado através do “doutrinação” dos alunos. Com relação à ideia de inimigo ideológico, a declaração do ex-ditador, Jorge Rafael Videla nos explica por que a educação foi um dos campos mais observados:

consideramos que es un delito grave atentar contra el estilo de vida occidental y Cristiano queriéndolo cambiar por otro que nos es ajeno, y en este tipo de lucha no solamente es considerado como agresor el que agrede a través de la bomba, del disparo o del secuestro, sino también aquel que en el plano de las ideas quiera cambiar nuestro sistema de vida a través de ideas que son justamente subversivas; es decir subvierten valores [...]El terrorista no sólo es considerado tal por matar con un arma o colocar una bomba, sino también por activar, a través de ideas contrarias a nuestra civilización, a otras personas”³²

Através de suas Leis de Segurança Nacional, é possível observar as penas equivalentes à crimes que atentassem contra a ordem e a Segurança Nacional, sendo que nem todos estavam ligados às ações armadas. Atos como a produção de panfletos, organização de passeatas, mesmo pacíficas, reuniões para tratar de assuntos que tocassem na exclusão social ou perda de direitos também eram passíveis de penas e prisão.

Dessa forma, o trabalho consistirá na leitura e análise de documentos dos Ministérios da Educação e Cultura dos dois países, constituídas em sua maioria de entrevistas, programas curriculares, resoluções, decretos, leis, folhetos, relatórios, entrevistas, processos e pareceres desenvolvidos pelos dois governos. Tais documentos foram adquiridos através da pesquisa *online*, onde há arquivos digitalizados e disponíveis para pesquisadores e estudantes, principalmente no caso Argentino.

No caso do Brasil, a pesquisa por documentos *online* se mostrou mais dificultosa, devido à política de disponibilização e digitalização da documentação do período ainda estar escassa, sobre esse tema. Ainda assim, tivemos acesso à maior parte da legislação do período através dos sites do legislativo, ficando privados de documentos mais complementares, abundantes no caso da Argentina.

Para a análise da educação básica em ambos os países, este trabalho foi dividido em três capítulos no primeiro, *Ditaduras, Militarismo e Segurança Nacional no Brasil e Argentina*, analisamos a natureza de ambos os regimes e o trajeto destes, desde o ambiente político do pré-golpe até a dissolução dos regimes militares em questão. Nesse estudo os

³² *Diario La Prensa*, 18 de diciembre de 1977. IN: NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. *A Ditadura Militar Argentina 1976-1983: Do Golpe de Estado à Restauração Democrática*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. Pag. 07.

objetivos foram analisar as principais aproximações e distanciamentos entre o clima político e o caminhar dos dois golpes militares, procurando discutir a natureza dos regimes políticos nos dois países. Para dar respostas a essas questões, nos debruçamos sobre as fontes produzidas pelos dois governos ditatoriais por ambos os regimes no que diz respeito ao próprio funcionamento e objetivos propostos pelo Estado. As Bases para a intervenção das forças Armadas da Argentina (1976), a Ata para o Processo de Reorganização Nacional (1976), as Metas e Bases para a ação do governo Médici (1969) e as Leis de Segurança Nacional de ambos os países foram analisadas. Juntamente a esta documentação, inserimos as principais leituras acumuladas sobre o funcionamento institucional de ambas as ditaduras.

No segundo, *Educação Básica e Políticas Educacionais nos governos de Emílio Garrastazu Médici e Jorge Rafael Videla*, foram analisadas as principais políticas educacionais para a educação básica nos dois governos. Buscou-se, de fato, comparar as políticas repressivas no âmbito educacional desencadeadas em cada país, a partir do entendimento de que estas foram manifestações práticas de influência ideológica, de bases anticomunistas. Estas mudanças foram assimiladas e disseminadas através da DSN, cuja abordagem foi feita no primeiro capítulo. Utilizou-se como fontes a legislação educacional de ambos os países, procurando observar e discutir na investigação os traços autoritários e repressivos dos vizinhos latino-americanos. A seleção abrangeu manuais escolares, Leis educacionais, Resoluções, discursos parlamentares, folhetos organizados pelo Ministério da Educação de combate à subversão no âmbito educativo, etc.

O terceiro e último capítulo, *Práticas de controle do Saber: imposições curriculares e perseguições políticas*, explorou as práticas de controle colocadas em ação pelas forças de segurança e coerção no campo da educação básica, através de três eixos temáticos: as mudanças curriculares, as práticas de controle no ambiente escolar e as perseguições sofridas pelos docentes atingidos pela repressão. Para a confecção desta última parte, foram analisadas datas comemorativas, símbolos nacionais e depoimentos de professores perseguidos, que foram disponibilizados nos relatórios da Comissão Nacional da Verdade no Brasil e do Relatório *Nunca Más* na Argentina. Guias programáticos correspondentes às disciplinas inseridas ou modificadas também foram analisados na tentativa de entender quais foram seus principais temas e objetivos, como parte de um todo para a pesquisa em questão.

II - BRASIL-ARGENTINA: DITADURAS, MILITARISMO E

SEGURANÇA NACIONAL

“A segurança nacional destrói as barreiras das garantias constitucionais: a segurança não conhece barreiras: ela é constitucional ou anticonstitucional; se a Constituição a atrapalha, muda-se a Constituição.”
(Pe. Joseph Comblin, 1980)

Alguns regimes ditatoriais ocorridos na América Latina nessa época possuíam traços comuns, o que explica, em parte, a emergência desses governos bastante próximos no espaço e no tempo. Uruguai, Paraguai, Brasil, Chile e Argentina viram-se inseridos em ditaduras que se legitimavam a partir da ideia de recuperação econômica e proteção da nação contra o comunismo. Este estaria em vias de expansão, principalmente após a Revolução Cubana em 1959, primeiro movimento nas Américas a instalar um governo socialista, apesar do protecionismo norte-americano.

Nesta pesquisa, buscou-se analisar as implicações educacionais oriundas das ações políticas autoritárias de ambos os golpes (Argentina e Brasil) na educação básica, posto que ambas as sociedades estavam inseridas em contextos de forte ideologia e ações em sua consonância. Entendemos que o ato de educar sempre envolverá um posicionamento ideológico, mas, em casos de regimes autoritários, como os que serão objetos de nossa análise, a ideologia a ser incutida em todo o processo de ensino-aprendizagem traz características e consequências singulares, ainda que envolvam toda uma sociedade.

2.1. GOLPES DE ESTADO E IDEOLOGIA DE SEGURANÇA NACIONAL

Alguns fatores podem ser levados em consideração para entendermos quais caminhos levaram esses países a mergulharem em regimes fechados em tão curto espaço de tempo. Alfredo Spitta (1993) elenca alguns aspectos que para ele contribuíram para o sucesso e permanência desses governos autoritários no Cone Sul: tradição da violência, a falta de mobilidade social, forte desigualdade econômica e uma sociedade altamente militarizada.³³ Para ele, estes e outros fatores ideológicos se converteram para a aceitação da Doutrina de Segurança Nacional e para a legitimação da “guerra suja”. Os principais seriam: o “tradicionalismo católico” herdado como meio de conter o avanço de novas ideias, que

³³ SPITTA, Alfredo. *Raíces ideológicas de la guerra sucia en América Latina (en especial Argentina)*. Rev. Filosofía da Univ. Costa Rica, XXXI (76), 157-172, 1993.

acabou por se converter em uma espécie de catolicismo fundamentalista, principalmente por parte da Argentina; o “tradicionalismo exagerado”, a “supervalorização do militar” como ideal educativo e moral, o “racismo”, o “anti-semitismo” e o “anticomunismo”. Alfredo Spitta vê estes fatores como enraizados nas sociedades argentina e brasileira.

Já Coggiola também aponta algumas características comuns que se tornaram visíveis entre Argentina e Brasil: a militarização da vida política e social, a dissolução das instituições representativas, a enorme influência da diplomacia americana e a ideia de que a democracia era incapaz de conter o comunismo. Segundo ele, essas novas ditaduras passaram da personificação de algum líder militar para a institucionalização das próprias forças armadas, que assumiram conjuntamente o governo, como “Juntas Militares”.³⁴

Temos que concordar com Spitta quando este cita o alto grau de militarização destas sociedades, bem como a idealização histórica das Forças Armadas. Estas sempre gozaram de prestígio, pois os golpes de 1976 na Argentina e o de 1964 no Brasil foram apenas os “últimos” de uma longa história de intervenções militares. No Brasil, as Forças Armadas detinham o poder de interferir na política desde o Império, quando agiam como uma espécie de reguladora da política nacional, seja por intervenção direta ou secundária, as Forças Armadas sempre exerceram amplo campo de influência.

Pouco tempo após o fim do Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial, foi criado um órgão importantíssimo para a política e a manutenção das forças militares brasileiras, que é a Escola Superior de Guerra (ESG) criada ainda em 1949, como principal centro de irradiação das ideologias militares durante o período em questão. A partir de seus membros se gestou a conspiração pré-golpe, bem como a ideologia de guerra total e do inimigo interno, oriundas das doutrinas de guerra dos EUA e da França. Na ESG também se ensinavam cursos e táticas de guerra de contra insurgência, bastante importantes para a defesa do país que se pregava.

Na Argentina, a instituição de maior destaque no meio militar é a *Escuela Superior de Guerra*, criada em 01 de janeiro de 1900, com o objetivo de oferecer educação militar e ser o centro de recebimento e disseminação de ideologias e ações militares. Nesse país, a frequência dos golpes de Estado foi bem mais intensa, a ponto de alguns estudiosos afirmarem que os períodos democráticos apenas se revezavam com os golpes de Estado ocorridos nos anos de 1930, 1945, 1955, 1962, 1966 e 1976. Porém, o Processo de Reorganização Nacional instaurado em 1976 na Argentina não pode ser elencado como semelhante a todos os outros por possuir especificidades inaugurais, como o emprego

³⁴ 46, 249-259. COGGIOLA, Oswaldo. *Governos Militares na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2001.

irrestrito do Terrorismo de Estado e da desapareição sumária de pessoas.

É possível observar de pronto, que em ambos os países, com ênfase na Argentina, o exército possuía forte autonomia de ação e era visto como o responsável pela guarda do Estado e da política nacional. A sociedade confiava aos militares o resguardo das instituições e o bem-estar da nação, por isso, os discursos emanados para atingir a sociedade surtiram efeito em ambos os países, trazendo a falsa ilusão de segurança, o que deu certa margem de consenso no momento da tomada do poder nos vizinhos do Cone Sul.

Pode-se dizer que a maior parte da influência doutrinária na Argentina foi de origem francesa, pois antes de ter contato com a ideologia americana, os militares argentinos receberam cursos diretamente de militares franceses referentes à sua experiência na Guerra da Argélia (1954) tendo como resultado a confecção de manuais, cursos e estratégias de como derrotar a ameaça revolucionária em qualquer parte do mundo. Segundo João Roberto Martins Filho antes mesmo do triunfo da Revolução Cubana, os oficiais daqueles países tinham buscado, por conta própria, uma doutrina de guerra mais adaptada às suas necessidades, que os Estados Unidos não pareciam estar em condições de oferecer. Assim, os dois países já possuíam táticas e ensinamentos a partir de cursos voltados para as Forças Armadas mesmo antes da Revolução Cubana e do acirramento das preocupações americanas com a emergência de regimes de esquerda na América Latina.

Para esse fim, foram criadas por parte do governo norte-americano, escolas para a formação de profissionais capazes de identificar o foco comunista nos países da América Latina. O interesse político e econômico dos EUA nestes países produtores de matérias-primas os levou a oferecer ajuda militar contra a suposta intervenção comunista, mais fácil de ser concretizada em países de terceiro mundo, onde as desigualdades sociais são maiores, buscando manter a influência política na América, bem como isolar o continente da ameaça comunista. Os EUA instruíram milhares de militares latino-americanos que retornavam aos seus países munidos de táticas de enfretamento e aniquilação de suspeitos comunistas para as operações de guerra contrarrevolucionária.

Segundo Joseph Comblin, até 1975, segundo as estatísticas do Departamento de Defesa, 71.651 militares americanos haviam passado por uma dessas escolas³⁵. Os programas de formação militar para guerras psicológicas/ ideológicas prosperaram principalmente com a Escola do Exército Americano para as Américas (*U.S. Army School of the Americas*) em Fort Gulick, onde se formaram cerca de 30 mil militares americanos. Além da formação destinada

³⁵ COMBLIN, Joseph. *A Ideologia da Segurança Nacional: o poder militar na América Latina*. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: 1978. Pag. 40.

aos militares, foram fornecidas armas de baixo custo aos países aliados e também intercâmbios, cursos, estágios e operações conjuntas com as forças armadas sul-americanas.

Segundo Alfredo Spitta o medo do comunismo é muito mais antigo que a própria DSN, mas apenas com esta, criaram-se estratégias que consistiam em utilizar métodos sistematizados de identificação e apreensão dos prováveis comunistas e uma vez que os golpes fossem deflagrados, a repressão se estenderia aos opositores. Nestes regimes, caracterizados pelo objetivo de moldar o país pelo catolicismo e prevenção do comunismo, havia a ideia de que os verdadeiros inimigos da nação não viriam do exterior, mas estariam infiltrados na nação, articulando-se na perspectiva de um golpe esquerda. Foi criada a convicção de que o exército deveria proteger a nação, antes que os comunistas dessem seu golpe e acabassem com as características nacionais de cada país. Proteger era intervir.

Na Argentina, este pressuposto de dissolução dos valores nacionais foi enfaticamente utilizado pelas Forças Armadas na fase de legitimação do regime instaurado. O perigo vermelho viria para destruir os pilares da *argentinidad*, ou seja, o catolicismo, a ordem, a família, a moral e o amor à pátria. A preservação desses mesmos valores pregada também no Brasil, como um dos principais motivos para a tomada do poder pela “Revolução de 31 de março”, como é chamada pelos militares que dela participaram. O inimigo “subversivo” era o principal alvo a ser caçado, combatido e aniquilado, mas para que Estado fosse exitoso nessa empreitada, a população foi convocada a participar ativamente, denunciando pessoas, ainda que com suspeitas mínimas. A categoria de subversivo alcançou nestes países e em especial na Argentina sua definição mais imprecisa, por isso os números da repressão foram tão elevados, pois qualquer um era suspeito e de suspeito à culpado, não havia muito caminho a ser percorrido.

As Leis de Segurança Nacionais implementadas em ambos os países também podem ilustrar sobre o contexto histórico e ideologias dominantes de cada país. No Brasil, a primeira LSN foi promulgada na presidência de Getúlio Vargas em 1935, onde se define crimes contra a ordem política e social, segmento na qual foram incluídas atividades como greve de funcionários públicos; a provocação de animosidade nas classes armadas; a incitação ao ódio entre as classes sociais; a propaganda subversiva; a organização de associações ou partidos com o objetivo de subverter a ordem política ou social por meios não permitidos em lei.

Esta é a primeira Lei de Segurança Nacional que desloca para uma jurisdição especial os crimes contra a segurança do Estado e prevê o abandono das garantias processuais existentes na justiça comum com o objetivo de impor penas mais severas aos ‘criminosos

políticos'. Um dos motivos da inovação da Lei nº 38/1935 pode ser entendido pela tentativa de enquadrar na época a recém-criada Aliança Nacional Libertadora (ANL) e seus próceres Luís Carlos Prestes e Harry Berger (ex-deputado alemão enviado pelo *Comintern*, cujo nome verdadeiro era Arthur Ernest Ewert), com um intuito principal de apertar o cerco político contra os opositores de Getúlio Vargas.

No cap. II da Lei de Segurança Nacional Brasileira, são caracterizados como crimes contra a ordem social ações como:

Art. 14. Incitar directamente o odio entre as classes sociaes.

Art. 17. Incitar ou preparar attentado contra pessoa ou bens, por motivos doutrinarios, politicos ou religiosos.

Cap. IV: Art. 30. E' prohibida a existencia de partidos, centros, aggremações ou juntas, de qualquer especie, que visem a subversão, pela ameaça ou violencia, da ordem política ou social.

Art. 37. Será cancellada a naturalização, tacita ou voluntaria, de quem exercer actividade política nociva ao interesse nacional.³⁶

Alguns deputados a nomearam como um “projeto de insegurança pessoal”, pois, foi aprovada sem nenhum consentimento popular, já que a Lei previa punições bem mais graves aos desrespeitosos da segurança da nação, tirando-lhes muitos direitos garantidos até então. O conceito tradicional de Defesa Nacional coloca mais ênfase sobre os aspectos militares da segurança e, correlatamente, os problemas de agressão externa.

Já a noção de Segurança Nacional é bem mais abrangente, compreendendo a defesa global das instituições, incorporando os aspectos psicossociais e a preservação do desenvolvimento e da estabilidade política interna. Além disso, o conceito de Segurança, muito mais explicitado do que o de Defesa, se refere à agressão interna, corporificada na infiltração e subversão ideológica, até mesmo nos movimentos de guerrilha, formas na época bem mais prováveis de conflito do que a geração de conflitos por agressão externa. “O conceito de Segurança Nacional ampliou-se à proporção em que foram sendo revelados os múltiplos fatores que a condicionavam, surgidos principalmente com a moderna concepção de guerra interna e com a luta ideológica entre os mundos democrático e socialista.”³⁷

Assim, pode-se ver que a ideia de defesa do país em prol do anticomunismo antecede até mesmo a Segunda Guerra Mundial, mas, tornou-se ainda mais eminente a partir dela. Em 1969, já na vigência do Golpe de 1964, editou-se uma nova Lei de Segurança Nacional, em complementação ao AI-5, com o objetivo de enquadrar mais severamente toda manifestação

³⁶ BRASIL, *Lei nº 38*. Define crimes contra a ordem e Política Nacional. 1935, Rio de Janeiro- RJ. pag. 01-02.

³⁷ Ibidem, pag. 07

popular, em especial os atos tidos como terrorismo que se tornaram mais frequentes a partir do Decreto 898 de 29 de setembro de 1969. Segundo a Lei, em seu artigo 3º:

a segurança nacional compreende, essencialmente, medidas destinadas à preservação da segurança externa e interna, inclusive a prevenção e repressão da guerra psicológica adversa e da guerra revolucionária ou subversiva. (...) §2º A guerra psicológica adversa é o emprêgo da propaganda, da contrapropaganda e de ações nos campos político, econômico, psicossocial e militar, com a finalidade de influenciar ou provocar opiniões, emoções, atitudes e comportamentos de grupos estrangeiros, inimigos, neutros ou amigos, contra a consecução dos objetivos nacionais. §3º A guerra revolucionária é o conflito interno, geralmente inspirado em uma ideologia, ou auxiliado do exterior, que visa à conquista subversiva do poder pelo controle progressivo da Nação.³⁸

De acordo com a Lei, vários crimes são passíveis de pena de morte, sendo importante recordar que o *Habeas Corpus* foi suprimido dos direitos dos cidadãos comuns. Cada habitante brasileiro era um suspeito de ser “subversivo”, ou seja, em um estado de guerra total, as táticas do combatente teriam que ser iguais às do combatido. As instâncias que deveriam proteger os cidadãos são as mesmas que além de tirar esses direitos, os agridem. Esta lei foi revogada em 1978 pela Lei nº 6.620, última desse mesmo teor.

2.2 O GOLPE CIVIL-MILITAR E A INSTAURAÇÃO DA DITADURA BRASILEIRA: HISTÓRIA E MEMÓRIA

A Cultura Política brasileira é um dos temas abordados por Rodrigo Patto Sá Mota em seu livro *As universidades e o regime militar* (2014), no qual busca fazer um levantamento histórico de como foi o tratamento repressivo ao ensino superior durante a última ditadura. Segundo o autor, regime militar instaurado em 1964 tinha três fontes ideológicas principais: o nacionalismo autoritário, liberalismo e conservadorismo, tendo como ponto de união apenas o anticomunismo, o que o constituía num regime de correntes heterogêneas que se revezaram no poder.

A acomodação como parte da Cultura Política do país, caracterizada pela tradição da conciliação/negociação (tendência à flexibilidade e disposição ao compromisso, à negociação

³⁸ BRASIL, *Lei nº 898 de 29 de setembro de 1969*. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências. Brasília- DF. 1969, pag. 01. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-898-29-setembro-1969-377568-publicacaooriginal-1-pe.html>. Com acesso em 08/02/2017 às 23:36

e ao arranjo) também é apontado por Rodrigo Patto Mota Sá como um dos motivos que permitiu que o regime fosse muitas vezes impreciso, mesclando autoritarismo e liberalismo, repressão e negociação. Ou seja, o regime militar instalado em 1964 tentava manter um viés democrático, através da manutenção das eleições, ainda que de forma indireta e de pouca credibilidade. Outro traço cultural importante visto por Motta é a tradicional prevalência do espaço privado sobre o público, o que redundava em levar as relações pessoais à esfera do político, com a presença eminente do personalismo e do paternalismo, presentes desde muito tempo na história brasileira.

Ou seja, não é correto elencar apenas fatores externos e internacionais como causadores dos golpes de Estado. Mesmo os fatores internos, relacionados ao processo de golpe, não devem ser analisados separadamente. É preciso entender que a própria população brasileira legitimou em grande parte o governo Médici.

Desde a Constituição de 1946, a escolha do presidente e do seu vice poderia ser feita separadamente. Dessa forma, Jânio Quadros, filiado ao Partido Trabalhista Nacional (PTN) e João Goulart, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) foram eleitos nas eleições presidenciais de 1960, com a colaboração de partidos políticos aliados. Com poucas probabilidades de um governo tranquilo devido às divergências políticas, com o passar do tempo não houve entendimentos, pelo fato óbvio de que os dois tinham ideias muito contraditórias. Jânio Quadros, apesar de se dizer anticomunista, condecorou Che Guevara com a Ordem do Cruzeiro do Sul, o que lhe rendeu a fama de contraditório, além de conservador, fazendo com que o apoio que havia sustentado sua candidatura começasse a recrudescer.

Tendo como símbolo de sua campanha uma vassoura, a fim de varrer a corrupção, Jânio exerceu em seu governo uma política externa independente, que era encarado como indeciso, em tempos de polarização política. Além disso, tomou medidas antipopulares e moralizadoras, como a proibição do uso de biquínis nas praias brasileiras, que só lhe rendeu mais impopularidade. Em 25 de agosto de 1961, Jânio Quadros renunciou à presidência alegando pressão política de “forças ocultas terríveis”, fato que apesar de ter tomado o país de surpresa, não se configurou em nenhum pedido de retorno, ao contrário do que acreditava.

Com a renúncia de Jânio, o governo ficou nas mãos de uma junta militar: marechal Odílio Denys, brigadeiro Grum Moss e almirante Silvio Heck, pois o vice-presidente, João Goulart, herdeiro político de Getúlio Vargas, estava em viagem diplomática à China comunista, o que ajudou para que fosse acusado de estar articulando um golpe do mesmo viés para o Brasil. De volta ao país, sofreu a resistência de conspiradores que tentaram impedi-lo

de assumir a presidência. Setores como as Forças Armadas, altas classes e burguesia diziam que sua posse, apesar de legítima, poderia colocar em risco a segurança nacional, uma vez que seus ideais eram vistos como propensos ao comunismo. Nesse contexto, surgiu a chamada Campanha da Legalidade, iniciada por Leonel Brizola no Rio Grande do Sul, com o objetivo de sensibilizar a população, através principalmente do rádio, quanto à legitimidade da posse de Goulart. O movimento foi ganhando adeptos e em 07 de setembro de 1961 João Goulart tomou posse, embora não tenha permanecido muito tempo no poder, nem tenha sido esse um governo de tranquilidade.

A partir desse momento, começou a campanha de desestabilização do governo Goulart, que prometia alterações no sistema político, com mais atenção aos trabalhadores e com alterações significativas na condução do governo. Jango, como ficou mais conhecido, prometia reformas trabalhistas e econômicas que mexiam com os interesses da burguesia urbana e com setores conservadores, como a reforma agrária, tributária e o aumento do salário mínimo.

Segundo René Armand Dreifuss no período de 1962 a 1964, instituições como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) foram financiados pelo capital internacional advindo dos EUA, pela burguesia e intelectuais das elites nacionais com o objetivo de desestabilizar o governo Goulart. Tal tarefa deveria se centrar na propagação da ideia de conspiração comunista chefiada por Goulart, o que ganhou respaldo devido à grande quantidade de materiais e meios utilizados pela campanha. Livros, panfletos, folhetos, filmes e uma variedade de materiais foram distribuídos por todo o Brasil e quando da deflagração do golpe, os funcionários empenhados nessa atividade foram inseridos no *corpus* de funcionários do novo regime. A imprensa também contribuía, não publicando nenhuma notícia em relação ao presidente, a não ser no ano de sua morte, em 1976, como uma notícia de viés puramente informativo. Segundo Dreifuss:

uma vez unificadas as várias oposições sob uma liderança sincronizada comum, formulando um 'plano geral', a elite orgânica lançava a campanha político-militar que mobilizava o conjunto da burguesia, convenceria os segmentos relevantes das Forças Armadas da justiça de sua causa, neutralizaria a dissensão e obteria o apoio dos tradicionais setores empresariais, bem como a adesão ou passividade das camadas sociais subalternas. Mas antes de se iniciarem hostilidades, a nível político-militar, desenvolveu uma campanha ideológica multifacetada contra o bloco histórico- populista. Tal ação compreendia a desagregação dos quadros populistas, assim como aqueles imaturos grupos reformistas, adiando as ações do executivo e tentando conter os desenvolvimentos da organização

nacional de classes trabalhadoras.³⁹

Carlos Fico corrobora com essa tese, pois na opinião do autor, nunca houve na história política brasileira um presidente que tenha sofrido uma campanha de desestabilização tão intensa, interna e externamente como João Goulart⁴⁰. No pano de fundo desse cenário estava a ação dos Estados Unidos, que participaram ativamente da conspiração pré-golpe, inclusive financiando a variedade de atividades desenvolvidas pelos líderes da conspiração. Não era novidade a estreita relação dos Estados Unidos com o Brasil, pois desde 1959, os norte-americanos estavam atentos ao processo político e social brasileiro, assustados com o surgimento das Ligas Camponesas no início da década de 60 e com a ideia de o maior país do Cone Sul ser um “candidato” ao crescimento das políticas de esquerda.

Segundo Rodrigo Patto Sá Mota, o imaginário anticomunista estava instalado no Brasil. Segundo o autor, tal sentimento se iniciou após 1935, não podendo ser atribuído aos Estados Unidos sua importação. O imaginário anti-esquerdista foi se modificando ao longo do tempo, sendo entre os anos de 1961 a 1964 o período que ele reascendeu com maior força. Em contrapartida, dessa época datam a criação várias organizações de direita, como Movimento Cívico, Liga Feminina Anticomunista, União Feminina Anticomunista, Cruzada Cristã Anticomunista e um Grupo chamado Rearmamento Moral. Segundo Patto, as mulheres tiveram papel central na propagação de movimentos de direita, pois

as mulheres foram mobilizadas contra o comunismo em nome da defesa da ordem tradicional: família, religião e propriedade. Organizaram-se para defender e conservar os valores tradicionais, que acreditavam estar sendo ameaçados pelo avanço do comunismo(...)A força simbólica desta presença feminina era grande, com as mulheres representando a figura materna, o lar e a dona-de-casa, em resumo, a família.⁴¹

O autor se centra nas representações anticomunistas na conjuntura do pré 1964. Segundo ele, a tese de que o anticomunismo era apenas uma fachada para o desfecho do golpe é bastante inconsistente. Se assim fosse, as disputas nas eleições de 1962 não teriam sido tão acirradas se já se pretendesse desfechar um golpe militar, e é importante lembrar que a realização de eleições também era um fator que interessavam muito a classe média, devido a seu histórico poder político. Segundo Motta, a classe política de direita realmente acreditava no que se dizia sobre os comunistas, dessa forma:

³⁹ DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado: Ação política, poder e Golpe de classe*. 5ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987. Pag. 229.

⁴⁰ FICO, Carlos. *O grande irmão: da operação brother Sam aos anos de chumbo: o governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

⁴¹ SÁ, Rodrigo Patto Mota. *O segundo grande surto anticomunista: 1961/1964*. IN: _____. Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). Out. 2000. Pag. 13.

os líderes do golpe de 1964 não estavam usando o anticomunismo como fachada para justificar suas ações. O temor expressado por eles durante a crise era efetivo. Tal interpretação não implica em desconsiderar a existência de manipulações. As representações anticomunistas mantiveram a tradição de divulgar uma imagem deformada dos revolucionários, apresentados como seres violentos e imorais, em uma palavra, malignos. A estratégia era a mesma há décadas: passar para a sociedade uma impressão aterrorizante dos comunistas, no intuito de levantar contra eles a indignação popular. Manipulações também ocorreram no que tange às representações sobre a ação comunista na conjuntura. Foi construída uma imagem deturpada da situação política, colocando os comunistas numa posição de força muito maior que a real.⁴² (pag. 55)

O Nordeste brasileiro era visto pelos americanos como a nova *Sierra Maestra*, foco de misérias que, no imaginário das direitas, atraíam a revolução comunista. Os EUA queriam um golpe de estado disfarçado de legalidade e o conseguiram, a fim de não comprometer negativamente sua imagem no contexto internacional. A rebelião militar foi se adensando até se transformar em golpe de Estado e o golpe veio não dos tanques e soldados rebelados, mas da instituição que deveria preservar a legalidade institucional.

A instabilidade política aumentou quando começaram a acontecer manifestações organizadas principalmente pela classe média contra as reformas de base anunciadas por João Goulart no famoso comício da Central do Brasil no dia 13 de março de 1964, no Rio de Janeiro. Em resposta às medidas anunciadas, ocorreu em 19 de março do mesmo ano a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, que reuniu uma média de 200 mil pessoas com faixas ameaçadoras (“Tá chegando a hora de Jango ir embora”) e divertidas (“Vermelho bom, só batom”) organizadas em repúdio a todas as medidas propostas por Goulart, como símbolo de desagregação do país por vias comunistas. Essa passeata, bem como outras manifestações de conservadorismo, teve ampla repercussão pelos meios midiáticos, a fim de criar no imaginário social comum a ideia de que a permanência de João Goulart no poder representava um grande risco para a nação.⁴³

Com a justificativa de que os militares precisavam salvar o país do perigo comunista, as forças armadas buscaram uma forma de legitimar o governo, a partir da ênfase de que não se tratava de um Golpe, mas sim, de uma “contrarrevolução”, posto que Jango estava prestes a iniciar a revolução comunista. Segundo Lucila Delgado “a principal motivação do golpe que depôs o governo constitucional, empossado em 1961, foi consequente de forte descontentamento de setores conservadores da política brasileira com a crescente e autônoma

⁴² *Opt. Cit.* MOTTA. Pag. 55.

⁴³ *Ibidem*, SÁ, 2000, pag. 13.

organização da sociedade civil naquela conjuntura.”⁴⁴

Alguns autores enfatizam que não houve uma grande preparação para a tomada do Palácio da Guanabara na madrugada de 01 de abril de 1964 pelas tropas golpistas, enquanto outros afirmam que foi tudo meticulosamente planejado. O fato é que Goulart, ao saber da conspiração que marchava em sua direção, se deslocou para Brasília e em seguida, para o Rio Grande do Sul, de onde mais tarde pediu asilo político no Uruguai, falecendo em 1976. Jango marcou a história e a maioria das memórias como um “presidente ineficaz” e que não resistiu ao Golpe. Hoje, com o olhar em retrospectiva, fica claro que não havia possibilidade de resistência, pois sem o apoio do exército, seria em vão. Por não ter havido embate, não foi necessário o tal “derramamento de sangue”, tendo o processo transcorrido com tranquilidade. Segundo Carlos Fico:

ele foi deposto porque deu a impressão de fomentar conquistas populares demasiadas amplas que, aos olhos de certos setores de elite, poderiam levar à radicalização da democracia. No contexto da Guerra Fria e sob o influxo do anticomunismo, isso pareceu intolerável. Mas ele também foi deposto por não ter sido capaz de estabelecer uma política militar satisfatória- área para a qual deveria estar muito mais atento em função de sua importância e capacidade de intervenção na política.⁴⁵

O autor nos alerta para a participação ativa dos Estados Unidos no processo de golpe, tendo enviado inclusive, navios de guerra para a costa brasileira, para a possibilidade de intervenção armada através da *Operação Brother Sam*, tema de seu livro homônimo, no qual destaca a maciça intervenção americana durante todo o golpe, com uma sensível diminuição dessa influência apenas após o AI-5. Nessa época, os EUA não queriam que a comunidade internacional os visse como apoiadores de mais um golpe, apesar de terem reconhecido o novo governo com o ex-presidente ainda no país.

Há autores que centram sua análise mais nas causas internas, relegando aos EUA um papel mais secundário, que fora superestimado pela outra linha de estudo. É o que defende José Murilo de Carvalho. Para ele, “Sem dúvida, os Estados Unidos estavam interessados na derrota de Goulart, havia dinheiro americano no Ibad e a CIA não descansava. Mas tudo isso no máximo encorajou os golpistas. A conspiração foi interna como internas foram as causas de seu êxito.”⁴⁶

O general Ranieri Mazzili, chefe da câmara dos deputados, tomou posse em 01 de

⁴⁴ DELGADO, Lucila Almeida Neves. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. *Revista Tempo*, nº 28. 2009. Pag. 10.

⁴⁵ FICO, Carlos. *O golpe de 1964: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014. Pag. 75.

⁴⁶ CARVALHO, José Murilo. Fortuna e Virtú no Golpe de 1964. *Revista Estudos Avançados* (28) 80, 2014. Pag. 05.

abril, sem nenhum sinal de resistência, repassando o governo para o primeiro general-presidente Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967). O golpe de Estado não enfrentou muitos problemas de reconhecimento no exterior, apenas as autoridades do Uruguai, que estavam dando exílio a Goulart, se recusaram inicialmente, mas depois cederam. Já os governos da Europa, reagiram com certo desinteresse, talvez pelo fato de Salazar em Portugal e Franco na Espanha ainda estarem no comando de duas ditaduras.

É importante retomar a uma das maiores especificidades do golpe de 1964, que é sua suposta fachada de legitimidade, posto que o regime instituiu uma oposição, representada pelo Movimento Democrático Brasileiro, enquanto o partido do governo, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), formava a coalizão dos generais e aliados. O regime manteve ainda eleições indiretas para governador, o que dava um ar de liberdade democrática, enquanto estendia a repressão política aos resistentes e contestadores do regime. Segundo Elio Gaspari:

a direita brasileira precipitou o Brasil na ditadura porque construiu um regime que, se tinha a força necessária para desmobilizar a sociedade intervindo em sindicatos, aposentando professores e magistrados, prendendo, censurando e torturando, não a teve para disciplinar os quartéis que garantiam a desmobilização. Essa contradição matou primeiro a teoria castelista da ditadura temporária, em seguida liquidou as promessas inconsistentes de abertura política feitas por um governo desastroso como o de Costa e Silva ou simplesmente falsas, como a de Garrastazú Medici. Restabeleceu-se a ordem com Geisel porque, de todos os presidentes militares, ele foi o único a perceber que, antes de qualquer projeto político, era preciso restabelecer a ordem militar.⁴⁷

Castello Branco, primeiro general-presidente empossado, possuía uma íntima relação com os Estados Unidos e com seu embaixador no Brasil na época, Lincoln Gordon, com o qual compartilhava várias ideias de governo. Tido como componente da ala mais “moderada” e intelectual dos militares, Castello Branco editou o Ato Institucional nº 2 suspendendo as atividades dos partidos políticos por tempo indeterminado, restabelecendo posteriormente o bipartidarismo.

De um lado, formava-se a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), de apoio governista e do outro o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que agregou sob um único partido, toda a oposição. Surgido às pressas, tinha sua base de apoio inicialmente no parlamento, buscando apoio popular apenas posteriormente. Segundo Rodrigo Pato Sá Motta, o bipartidarismo também foi uma atitude autoritária e não deu tempo para a oposição se articular, assim, “repentinamente, por força de um ato autoritário, os partidos com os quais a

⁴⁷ GASPARI, Elio. *A ditadura envergonhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. Pag. 141.

população estava habituada há anos foram extintos e criados apenas dois, que deveriam dar conta de representar toda multiplicidade de aspirações, anseios e posicionamentos ideológicos peculiares a uma organização social complexa.”⁴⁸ Este buscou apoio na gama de partidos que haviam sido extintos, sendo sua composição majoritariamente oriunda do PTB e PSD.

Além da instituição do bipartidarismo, em seu governo também foi colocada em prática a *Operação Limpeza*, com o objetivo de levantar nomes de supostos comunistas em todas as áreas, inclusive na cultura. Na análise de Carlos Fico, Castelo Branco não foi eficiente na contenção da “linha-dura”, responsável pelo endurecimento do regime ano a ano e também não merece o título de “brando”, pois a repressão teve início desde seu governo.

O mesmo Ato Institucional dava ao governo militar o poder de alterar a constituição, cassar mandatos legislativos, suspender direitos políticos por dez anos e demitir, colocar em disponibilidade ou aposentar compulsoriamente qualquer pessoa que tivesse atentado contra a segurança do país, entre outras determinações. Entre outras medidas, este ato conferia à Justiça Militar o julgamento de indivíduos suspeitos de atentar contra a segurança nacional. Instituiu também a eleição indireta para presidente da República, reabriu o processo de punição aos adversários do regime e estabeleceu que o presidente poderia decretar estado de sítio por 180 dias sem consultar o Congresso, entre outras determinações. As eleições indiretas para governador foram estabelecidas apenas com o Ato Institucional nº 3.

O segundo presidente, Artur da Costa e Silva (1967-1969) era visto como o oposto de Castelo Branco. Tido como um dos principais da “linha-dura”, não possuía a intelectualidade de Castelo e se mostrava muito mais nacionalista. Editou o Ato Institucional nº 5, o mais repressivo dos 17 instaurados durante todo o regime militar. Este ato incluía a proibição de manifestações de natureza política, além de vetar o *habeas corpus* para crimes contra a Segurança Nacional, e conceder ao Presidente da República enormes poderes, tais como fechar o Congresso Nacional, cassar mandatos parlamentares, entre outras determinações. Costa e Silva governou apenas dois anos, pois foi acometido por um Acidente Vascular Cerebral (AVC) abrindo caminho para Médici assumir a presidência.

Mas antes de Médici assumir de fato o poder, o Brasil esteve sob o comando de uma segunda junta militar, para tentar impedir que Pedro Aleixo, vice de Costa e Silva, assumisse o poder. A Segunda Junta Militar se firmou entre 31 de agosto de 1969 até 30 de outubro de 1969 e foi composta pelos três ministros militares: o General Aurélio de Lira Tavares, ministro do Exército; Almirante Augusto Rademaker, ministro da Marinha;

⁴⁸ Ibid, Cit. Opt. MOTTA, Rodrigo Patto Sá.

e Brigadeiro Márcio Melo, ministro da Aeronáutica.

Em 30 de outubro de 1969, o General Emílio Garrastazu Médici tomou posse, ficando no poder até 15 de março de 1974, período de maior pico da repressão política do golpe, correspondente aos primeiros anos de vigência do AI-5. Este foi o governo no qual mais se investiu na repressão política, o que sempre incluiu novas ações no campo ideológico-educacional. É necessário entender a efervescência artística, comportamental e cultural do período, que acabou reverberando em agitação política por direitos iguais e democracia.

O ano de 1968 foi conturbado em todo o mundo, com vários movimentos de protesto em vários países. Na França, o movimento feminino pelas igualdades de direitos e liberdade sexual ganhou fôlego pelas ruas de Paris; na América do Norte, os *hippies* tiveram seu auge, numa áurea de reivindicação por paz, respeito à natureza e amor livre, de igual maneira ressurgiu também o movimento *pop*, *punk* e negro. No Brasil, as reivindicações estudantis contra a repressão fomentaram a organização do movimento estudantil, trabalhista e sindicalista. Os estudantes foram um dos protagonistas mais ativos no processo de organização e luta contra o regime militar, sendo ator constante nos atos públicos e na luta armada, constituindo, por sua vez, um dos segmentos sociais mais atingidos.

Uma das principais formas de agressão foi a tortura física e psicológica desencadeada nas prisões clandestinas sob tutela do Estado. Tais prisões eram apenas parte da montagem do sistema repressivo organizado, que incluía interrogatórios coercitivos, locais clandestinos de manutenção de cárcere, prisões ilegais, morte e desaparecimento. A tortura empregada no regime militar brasileiro, assim como a tortura praticada na Argentina, tinha o objetivo de reduzir o cativo às condições físicas e psicológicas deploráveis e não houve restrição de credo, cor, idade ou sexo.

Tal repressão política teve seu pico em 1968, pois este foi um ano único para o Brasil onde a agitação política atingiu seu auge, com vários embates entre a esquerda armada e as forças policiais de segurança. Neste mesmo ano, o embaixador dos Estados Unidos no Brasil passou a ser Charles G. Elbrik, sequestrado por membros do MR-8 em setembro de 1969, em troca da libertação de alguns presos políticos, o que fez com o que o governo apertasse mais ainda o cerco contra a resistência, fosse ela armada ou não.

Emílio Garrastazu Médici era chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI), órgão criado em 13 de junho de 1964 que atuava no setor de inteligência, informação e contrainformação, assim, poderia identificar, espionar e entregar suspeitos de praticar atos criminalizados pela legislação instituída pelo golpe. Em conjunto com o SNI estava o CIE

(Centro de Inteligência do Exército), o CENIMAR (Centro de Inteligência da Marinha), o CISA (Centro de Inteligência da Aeronáutica), o sistema Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) ⁴⁹ e o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), segmento das Polícias Cíveis estaduais.

O Serviço de Inteligência era atribuição do SNI e dos setores reservados do Exército, Marinha e Aeronáutica. Estas instituições treinavam espiões e os infiltravam, além de efetuar a análise de todas as informações obtidas visando à garantia da Doutrina de Segurança Nacional. Na época da atuação de Médici, o SNI ganhou tamanho e importância, sendo que dele saíam informações que possibilitavam a localização das pessoas consideradas subversivas. Era comandado por Golbery do Couto e Silva, um nome muito importante no que diz respeito à ideologia da Escola Superior de Guerra e Doutrina de Segurança Nacional. O SNI dava suporte aos outros órgãos criados com o intuito de formarem o cerco da repressão, como o DOPS e o DOI-CODI.

Emílio Garrastazu Médici, tido como um completo “linha-dura” era a favor do endurecimento do regime político muito antes mesmo da decretação do AI-5. Este se beneficiou de uma propaganda política elaborada e da melhoria da economia, o que dava respaldo à classe média, capaz de comprar cada vez mais. Para Carlos Fico, o desempenho da economia não melhorou os problemas crônicos do Brasil, assim como também se mostrou ausente na educação, cujo sistema tentaria conjugar duas tradições incompatíveis: o ‘elitismo’ de uma sociedade hierarquizada que viveu a escravidão, e a pretensão de ‘igualitarismo’ pretendida pela República.⁵⁰

Contraditoriamente, este foi o governo mais popular e o mais repressivo da ditadura, sendo inclusive neste espaço de tempo em que, em São Paulo, a Operação Bandeirantes, (OBAN) foi formada (1969). Funcionando como uma polícia política independente, pode ser vista como uma versão brasileira dos esquadrões da morte argentinos, cujo funcionamento era totalmente paraestatal. Esse grupo em específico tinha total imunidade para fazer “justiça” caçando os inimigos do regime. Por essas e outras razões, as denúncias da prática da tortura chegaram ao auge principalmente entre 1968 e 1971.

Apesar do clima repressivo, Janaína Cordeiro aponta em dois de seus trabalhos, que os anos do governo Médici corresponderam a um forte otimismo, resultando num certo

⁴⁹ Órgão no qual atuavam agentes à paisana das forças armadas junto aos policiais civis em operações de infiltração, prisão e interrogatório.

⁵⁰ FICO, CARLOS. *O grande irmão: da operação brother Sam aos anos de chumbo: o governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

saudosismo atual. O golpe de 1964 ou “Revolução de 31 de março”, como foi vista pelos militares, queria passar a imagem de que este era uma espécie de ponte entre um passado desastroso e um futuro promissor. Segundo a autora, a ditadura conseguiu criar alguns elos entre esta e o povo, como certa adesão e consenso de parte da população. Para Cordeiro, em suma, a ditadura não pode ser vista apenas como um regime ditatorial que ficou ao poder sem base de legitimação alguma por 21 anos. Isso seria bastante improvável.

Denise Rolemberg expõe a mesma ideia em estudos sobre o aspecto civil da ditadura-militar brasileira, pois, “as ditaduras e os regimes autoritários não se sustentam exclusivamente por meio da repressão. São produtos da própria sociedade e, portanto, não lhe são estranhos. Legitimam-se em expressivos segmentos sociais. Ou, ainda, se sustentam na zona cinzenta, no espaço entre apoio e oposição, o lugar no qual é possível atuar nos dois sentidos.”⁵¹

Tal período se destacou também por se utilizar de forte ufanismo, visíveis pelos slogans criados no momento, como “Brasil: ame-o ou deixe-o” ou ainda “Ninguém segura esse país”, frases pautadas inteiramente no modelo econômico instaurado pelos militares. As melhorias nos outros âmbitos da vida social, como educação, saúde, mobilidade e investimento na desigualdade social foram inexpressivos. Ainda assim, o fenômeno econômico conseguido em seu governo entrou para a história sob o nome de *milagre econômico*, devido às altas taxas de crescimento do PIB brasileiro.

O sucessor de Médici, Ernesto Geisel (1974-1979), assumiu a presidência com a promessa de iniciar uma transição democrática “lenta, gradual e segura”. Seu governo correspondeu ao fim do “milagre econômico” o que ajudou a população a engrossar o coro de descontentamento com as práticas da ditadura. O clamor por eleições diretas e redemocratização tornou-se a partir daí uníssono, mas ainda assim, a ditadura levaria vários anos para de fato conduzir a redemocratização. No governo Geisel ocorreram casos de mortes e torturas com repercussão nacional, como o assassinato do jornalista Vladimir Herzog em 1975 nas dependências do DOI-CODI em São Paulo. Em janeiro de 1976, o operário Manuel Fiel Filho apareceu morto em situação semelhante, o que rendeu críticas e pressões nacionais e internacionais para o fim do regime.

O último presidente do período militar no Brasil foi João Baptista Figueiredo (1979-1985) quem de fato conduziu a transição à democracia, sob muita impopularidade. O

⁵¹ ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha (org.). *A construção social dos regimes autoritários: Brasil e América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Pag. 130.

crescimento eleitoral do MDB nos anos anteriores fez acelerar esse processo, porém é necessário analisar as ações do presidente como a decretação da Lei da Anistia (1979), concedendo o direito de retorno ao Brasil para os políticos, artistas e demais brasileiros exilados e condenados por crimes políticos. Tal Lei foi extremamente criticada por englobar no mesmo ato de perdão quem reprimiu e quem foi atingido pela repressão política, forjando um espírito de conciliação que desembocou na ausência de juízos dos responsáveis pelos piores crimes políticos ocorridos no país, ao contrário da Argentina.

No Brasil ocorreu o que alguns estudiosos chamam de “transição pactuada” ou “transição por transação” dirigida pelo próprio estado, da maneira que melhor lhe coube, ou seja, implicando em transições para grupos da mesma essência política. Segundo Marques, esse tipo de transição:

se dá quando as elites que estão no poder, diante do aumento dos custos para a manutenção do regime autoritário, dão o ponto de partida ao processo de transição. Ao dar início à transição, tais forças objetivam poder aproveitar-se do poder que ainda têm em mãos para negociar uma boa posição política após o fim do regime autoritário. Assim, conduzem o processo de democratização, introduzindo medidas liberalizantes e fixando limites na atuação dos atores envolvidos.⁵²

Os militares exigiam anistia para todos envolvidos nas ações de repressão, sem “revanchismo”, exigiam também que se mantivessem as estruturas construídas durante o regime, como os serviços de informação e segurança. Os militares saíram intocados do governo e assim permaneceram até hoje, pois nenhum militar envolvido com a abertura política desejava retorno total à democracia. Segundo eles, o brasileiro não estava preparado para votar. Além disso, havia perdido o trunfo da economia, não era mais a época do “milagre”.

No Brasil, houve reivindicação por parte da sociedade civil exigindo o fim da ditadura e o voto direto, que deu nome à sua maior campanha, as “diretas já!”. Porém, ainda assim, a transição aconteceu de forma lenta e paulatina, sendo efetivada entre os políticos que compartilhavam dos ideais do antigo governo. No bojo desse tipo de transição, estava também o pouco ou nenhum esforço para punir os responsáveis pela violência política ocorrida no período que se encerrou. Para evitar o “revanchismo”, optou-se por “virar a página” sem a investigação necessária sobre os principais culpados pelas desapareções e crimes contra os

⁵² MARQUES, Teresa Cristina Schneider. *Transições políticas na América Latina em perspectiva comparada*. Pensamento Plural | Pelotas [06]: 57 - 69, janeiro/ junho 2010. Pag. 08.

direitos humanos ocorridos nesse período. O Brasil é um dos melhores exemplos na América Latina desse tipo de transição pactuada. Na Argentina, pode-se observar um processo totalmente inverso, o qual se discutirá no próximo subtópico.

Em 1979, o governo aprova lei que restabelece o pluripartidarismo no país e os partidos políticos voltaram a funcionar dentro da normalidade. Após esse processo, a ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido do governo, muda de nome e passa a ser PDS (Partido Democrático Social), enquanto o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) passa a ser PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Outros partidos são criados, como: Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Analizando as transições democráticas do Brasil e da Argentina no contexto da Cultura Política, autores como Bruno Mello Souza, defendem que no Brasil, o cenário de transição mais negociada acabou caracterizando uma cultura política com maior abertura à ideais autoritários, com menos confiança interpessoal e nas instituições públicas e democráticas, e mais confiança na instituição militar, pautada numa espécie de “nostalgia da ditadura”. Já na Argentina ocorreu o contrário, podendo-se observar neste país uma maior repulsa a ideais autoritários com uma maior qualidade da democracia, se considerada para além de seus procedimentos formais.⁵³

Esse modelo de transição brasileiro se deu através da passagem do poder para grupos que detinham a mesma concepção política dos militares que ocupavam o poder. Ou seja, o poder na realidade apenas mudou de mãos, mas não de donos. Esse tipo de transição trouxe consequências graves para a história política do país, principalmente no que se refere ao amadurecimento da cultura política, da importância do voto e da participação democrática.

A política de memória também foi afetada pelo modelo de transição política. Pois não houve julgamentos de responsabilidades pelos crimes da ditadura. Grande parte dos documentos sobre o período militar ainda se encontra em segredo de Justiça, sendo sua liberação uma das reivindicações atuais da sociedade civil. Ao contrário do que defende Denise Rollemberg, a memória que se consagrou com a redemocratização foi a de que a sociedade teria sido vítima de todo o processo, uma memória estruturada através da ideia de resistência. Na concepção da autora, falta um debate mais profundo não só sobre o golpe em si, mas também sobre a dinâmica com a população. Dessa forma, houve a negação do autoritarismo como produto da sociedade, o que é um erro, segundo os historiadores do conceito de Cultura Política, pois, as referências e os valores autoritários da ditadura civil-

⁵³ SOUZA, Bruno Mello. *Transições à Democracia, cultura política e capital social no Brasil e na Argentina*. Teresina: Edufip, 2016.

militar não eram novos à sociedade. Para a autora, a memória coletiva segundo a qual a resistência foi a tônica daqueles anos, que a sociedade como um todo repudiou os princípios e as práticas da ditadura, é uma construção *a posteriori*, a absolver apoios, compromissos, omissões.⁵⁴

O fato é que o tipo de governo que foi instaurado no Brasil, se configurou numa ditadura-civil militar, assim como defende Marcos Napolitano e tantos autores abordados, em 1964 houve um golpe de Estado, e que este foi resultado de uma ampla coalizão civil-militar, conservadora e antirreformista, cujas origens estão muito além das reações aos eventuais erros e acertos de Jango. A partir da instalação, este se reconfigurou para garantir sua duração e execução das principais metas, vistas como exitosas, como é possível observar através do tipo de transição, lenta e pactuada, mantendo assim os vínculos e estruturas de origens golpistas, mesmo em contexto democrático.

2.3 O PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO NACIONAL NA ARGENTINA: HISTÓRIA E POLÍTICAS DE MEMÓRIA

*“Nosotros no matamos personas, matamos subversivos.”*⁵⁵

Na Argentina, a estabilidade política foi vista com fragilidade, posto que vários golpes de Estado se revezaram na História daquele país, o que levou muitos autores a tentar entender um pouco mais daquela Cultura Política, vista por alguns como adoecida pela má prática democrática. Para começar, pode-se tentar responder duas questões-chaves: qual a origem da violência empreendida pelo estado a partir de 1976? Ela foi produto apenas do governo iniciado naquele ano? Grande parte desta resposta, assim como no caso do Brasil, pode ser obtida através da análise da Cultura Política argentina, caracterizada como mais participativa e amadurecida, apesar do número de intervenções militares.

Como já foi ressaltado anteriormente, não era incomum ter um governo autoritário na Argentina, mas o Processo de Reorganização empreendido a partir de 1976 teve suas peculiaridades. Dentre elas, está o emprego do Terrorismo de Estado, modalidade de

⁵⁴ ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha (org.). *A construção social dos regimes autoritários: Brasil e América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Pag. 131.

⁵⁵ General Ramón Camps, citado por José Pablo Feinmann, “La hora de la indignación”, en *Página/12*, 4 de septiembre de 2004.

repressão advinda das próprias forças policiais estatais, na tentativa de tentar combater o inimigo com suas próprias táticas, ou seja, terrorismo contra terrorismo. Num governo que não estabelecia prazos para a transição democrática, e sim objetivos a se cumprir, tal prática era perfeitamente legitimada como necessária à Nação.

A doutrina francesa de contra-insurgência foi a maior influenciadora para a Argentina, pois chegou ao país entre 1958 e 1966 a partir dos próprios militares franceses que levaram aos argentinos as táticas da *guerre révolutionnaire*, desenvolvida no contexto dos combates colonialistas franceses na Indochina e Argélia, fundada na doutrina de *Mao Tse Tung*, e apropriada pela Escola Superior de Guerra de Paris. Segundo, Guillermo Dellizote, a mescla da doutrina americana e francesa pode ser interpretada como sendo “o líquido amniótico que envolvia as estratégias dos militares argentinos, percorrendo um caminho largo e sinuoso.”⁵⁶

Entretanto, para entender a origem do Processo de Reorganização Nacional, e por que a população apoiou em parte, medidas tão drásticas, é preciso pensar no processo político argentino desde alguns anos antes. Primeiramente é necessário analisar a institucionalização das Forças Armadas argentinas, que aconteceu juntamente ao advento do estado liberal, quando então foi subordinado às altas classes, que sempre buscaram ter sobre seu controle, o Exército. Outro fato importante é a militarização dessa sociedade, pois as Forças Armadas sempre foram vistas como salvadoras da nação, a única instituição que está acima de todas as mazelas nacionais e a única capaz de colocar o país nos trilhos do progresso e da segurança. Pensamento ainda presente também na sociedade brasileira.

A instabilidade política argentina remonta alguns anos antes, quando Perón retorna do exílio imposto pela “Revolução Libertadora” de 1966 sob o comando de Juan Carlos Organía. Desde então, seus apoiadores da ala esquerda passaram a cometer ações de guerrilha, primeiramente em âmbitos menores, passando a ações armadas alguns anos depois. Os *Montoneros*, organização armada sustentada pela Juventude Peronista, representantes da esquerda, foi o grupo armado que mais teve relevância nas ações de embate dentro e fora do peronismo, sendo conhecidos como verdadeiros soldados de Perón. Perón concorreu às eleições de 1972 através da representação de seu apoiador, Héctor Cámpora como candidato oficial que ganhou com maioria maciça dos votos. Após essa primeira vitória, houve novas eleições e Perón elegeu-se novamente presidente da Argentina com 62% dos votos.

⁵⁶ DELLI-ZOTE, Guillermo Mira. *Genealogía de la violencia en La Argentina de los años 70*. Rev. Historia Actual Online. Núm. 20 (Otoño, 2009), 49-59. Pag. 06.

O partido peronista⁵⁷ nesse momento tinha divisões entre a esquerda e a direita, que nunca conseguiram se conciliar. A violência empreendida contra os que não gostavam de Perón, bem como a violência contra membros de dentro do próprio partido foi um dos primeiros motivos os quais levaram à radicalização política, pois segundo Perón, “nas mãos do povo, a violência não é violência, é justiça.”⁵⁸. Apesar de este obter a maioria maciça dos votos, a Argentina não era a mesma que o elegeu em 1946. Havia muitas expectativas para a sua volta, o povo contava com a melhoria instantânea de sua qualidade de vida, o que não aconteceu, além do fato de que em seu terceiro governo, o conflito pela disputa de homogeneidade no movimento, entre a esquerda e a direita intraperonista havia se acirrado e Perón se mostrava ineficaz no combate à guerrilha e ao desastre econômico.

As organizações armadas que surgiram no início da década de 1970 tinham propostas variadas, tanto de oposição à ditadura que estava instalada, quanto à adesão a um projeto socialista revolucionário que tinha como meio para se alcançar, a luta armada. Nessa época, o peronismo era um movimento totalmente dividido em intenso conflito interno. A esquerda peronista (de tendência revolucionária) era representada, entre outras organizações, pelo *Ejercito Revolucionario del Pueblo* (ERP) que era contra os considerados inimigos do povo (forças armadas, empresas multinacionais, etc.) e se radicalizou, passando a comandar ações cada vez maiores. Era integrada também pelos grupos juvenis, organizações armadas, ala combativa do sindicalismo, intelectuais e diversas forças da esquerda que lutavam por uma pátria socialista.

A ala de direita, representados principalmente por movimentos de maioria sindical e alguns setores político-partidários eram fascistas e anticomunistas, ligados a Lopez Rega (ministro do Bem-Estar Social) e às forças de Segurança. A ala de esquerda forçou demissões de líderes peronistas que detinham cargos no governo. Dentro do próprio Movimento Peronismo havia a ideia de subversão e terrorismo, que dizia respeito à ala mais revolucionária. Isso alimentou a formação de guerrilhas urbanas e a caça a esse setor.⁵⁹

A violência do período foi encarada como algo alheio à nação argentina, algo que tinha sido colocada à força na rotina social e nesse sentido, todos os integrantes da guerrilha eram inimigos da nação, tanto os de direita, quanto os de esquerda. No mesmo ano Perón

⁵⁷ O Peronismo é um movimento político baseado na figura de Juan Domingo Perón, por seu governo entre os anos de 1946 a 1955. Tal movimento se baseava no justicialismo, na conquista da classe trabalhadora através da proximidade do Líder “Pai dos Pobres” com o povo, em especial, os trabalhadores. Tal governo se utilizava de simbologias e táticas de conquistas de “corações e massas”, segundo Maria Helena Capelato.

⁵⁸ *Ibidem*, pag. 05.

⁵⁹ AZCONA, José Manuel. Metodologia estrutural militar da repressão en la argentina de la dictadura (1973-1983). *Revista de la Universidad de Alcatá*, nº32, Nov. de 2011.

confeccionou a Ata de Compromisso com a Segurança Nacional na qual está expressa toda a necessidade de combate à subversão. A violência política passou a ser tratada como policial e após a morte de Perón, as penas para este tipo de ação ficaram mais rígidas.

Por esses e outros motivos, há autores como Mariana Franco que defendem que no caso argentino, fica difícil analisar o discurso de “segurança nacional” como corpus ideológico estritamente militar. Para ela, há a necessidade de se estudar outras práticas políticas ideologicamente muito próximas, ainda que não se definam como tais nem tenham estritamente as mesmas características que os “estados de segurança nacional” postos em marcha pelas Forças Armadas na região.

Perón governou poucos meses, falecendo em 1974 e deixando a presidência nas mãos de sua esposa e vice-presidente, Maria Isabel Martinez de Perón, que não conseguiu fazer muito pela situação conjuntural pela qual a Argentina estava passando, com crise aguda na economia, somada ao intenso embate de guerrilhas urbanas e rurais. Sofrendo com alta impopularidade e sendo taxada de incompetente, Isabel, sob a forte influência de Joaquim Lopez Rega, ministro do Bem-Estar Social, aprova a criação, de uma organização paraestatal chamada *Triplo A* (Aliança Anticomunista Argentina) com livre arbítrio para aniquilar a guerrilha nas províncias de Tucumán e Catamarca.

Nessa ocasião, como se vê, já estava nas mãos das Forças Armadas a segurança da nação, que aproveitou o episódio como uma espécie de experiência do modelo de repressão que seria estendido a todo o país em março do ano seguinte. Segundo Marcos Vinicius Ribeiro “Se houve uma continuidade efetiva entre os anos de 1973 e 1976, foi no plano das soluções de contenção dos movimentos sociais a partir da repressão.”⁶⁰

Assim, antes de 1976 cabe destacar os seguintes aspectos: a *Triplo A*, o refluxo das mobilizações populares, a derrota da guerrilha, o clima de instabilidade política criado em torno de Isabel Perón e a ação dos representantes econômicos que desenvolveram ativo papel no apoio e planejamento do golpe. Nesse contexto de instabilidade e violência política, foi criada a Lei de Segurança Nacional Argentina que instituíu as penalidades para todas as atividades subversivas em todas as suas manifestações, promulgada em 30 de setembro de 1974.

A lei foi precedida de alguns documentos governamentais, institucionalizando a violência paraestatal e legitimando a intervenção, como forma de salvar o país e as tradições argentinas do perigo da subversão. O mesmo teor do discurso que será utilizado a partir de

⁶⁰ RIBEIRO, Marcos Vinicius. *De Perón a Videla*. Revisão histórica e historiográfica do Terrorismo de Estado na Argentina (1976-1978). Marechal Candido Rondon, Ed. Da UNIOESTE, 2009. Pag. 135.

1976, pois no governo de Perón já se caracterizava a “subversão” e seus adeptos bem como já estavam institucionalizadas as organizações de extermínio à mando do governo, que se tornaram ainda mais atuantes em 1976.

Tal Lei foi elaborada num contexto de urgência de ações governamentais que regulamentassem o extermínio à guerrilha em determinadas regiões do país, vem tratar sobre as diferentes penalidades para atos considerados subversivos, que atentem à ordem institucional e a paz social da Nação. Os crimes são vários: atos de divulgação, propaganda ou difusão tendente ao doutrinamento, violência armada e etc. Autores como Novaro e Palermo e Sérgio Aguilar apontam para a ideia de que o planejamento para a ação do golpe foi de ao menos 15 meses, com possibilidade mínima de 05 meses.⁶¹

Alegando uma situação nacional insustentável, com baixas na produção, crise econômica grave e guerrilhas espalhadas por todo o país, a junta militar composta por Jorge Rafael Videla (do exército) Emílio Eduardo Massera (da marinha) e Orlando Ramón Agosti (da aeronáutica) tomou a Casa Rosada na madrugada do dia 24 de março de 1976, e instalaram na Argentina o Processo de Reorganização Nacional, pautado no retorno às tradições, e tendo como único meio de êxito, a eliminação do vírus da “subversão”. Para isso, foi instaurado o Terrorismo de Estado, ou seja, o combate ao suposto inimigo usando suas mesmas táticas: terrorismo contra terrorismo. Segundo Luis Alberto Romero, em seu livro *História Contemporânea da Argentina* (2006) a maioria dos crimes cometidos no Processo já vinha acontecendo desde 1955, quando o Peronismo foi tirado do poder pela primeira vez, mas a partir de 1976 a escala de acontecimentos se ergueu energicamente.

Na Argentina, uma vez deflagrado o golpe, este recebeu o respaldo comum de boa parte da mídia, além dos setores conservadores, da Igreja, dos grandes empresários, da grande burguesia financeira além do reconhecimento imediato de outros países, a exemplo do Paraguai, Brasil e Chile, ambos governados também por ditadores na época, além, é claro, do apoio dos EUA. É importante destacar o apoio irrestrito da Igreja às ações do governo ditatorial, pois além de interesses econômicos implícitos, a Igreja possuía íntima vinculação com os preceitos do regime e esperava que isso se incluísse também no campo educativo, no qual se deu bastante apoio aos colégios católicos argentinos. Dessa forma, “mais que em qualquer outro lugar, a Argentina é o poder da aliança sagrada entre os bispos e os

⁶¹ NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. *A Ditadura Militar Argentina 1976-1983: Do Golpe de Estado à Restauração Democrática* – tradução Alexandra de Mello e Silva. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

AGUILAR, Sérgio Luiz Cruz. *Regimes militares e a Segurança Nacional no Cone Sul*. Militares e Política, n.º 9 (jul.-dez. 2011), p. 64-82.

generais.”⁶²

O golpe militar de 1976 na Argentina, ao contrário do golpe militar no Brasil, se utilizou do Terrorismo de Estado em larga escala. Alejandra Leonor Pascual é contra a denominação de estado burocrático-autoritário para o caso argentino, por considerá-la muito simples, devido à esta nomenclatura ignorar a prática política exclusiva da DSN. Para a autora, um dos objetivos do regime de 1976 era estabelecer uma relação entre o homem e o Estado a partir do Terror, pois:

configurou-se um caso de Estado com poderes absolutos, cuja própria dinâmica e doutrina impossibilitavam sua sujeição a normas, possuindo poderes ilimitados para o exercício da violência contra indivíduos e grupos. Consideramos, pois, que a melhor qualificação para o regime daquela época é a de Terrorismo de Estado.⁶³

Tal governo foi denominado eminentemente militar, pois foi gestado no próprio seio das forças armadas, embora vários segmentos sociais tenham se beneficiado dessa ação para acabar com o poder dos ideais considerados esquerdistas no país. O novo governo pregava que a democracia não tinha sido capaz de salvar a Argentina do perigo insurrecional e que os únicos que estava acima de qualquer fraqueza eram as Forças Armadas. Como o clima de insegurança estava realmente alto, a população em sua maioria apoiou a ação dos militares ao menos no início e contavam com um governo rápido, que após ter alcançado a transformação política, levaria o país às vias democráticas. Houve assim, um consenso inicial, embora os civis não tenham participado da preparação e tomada do poder.

Com a Ata para o Processo de Reorganização Nacional, produzida na mesma manhã do dia 24 de março, perante a presença da Junta Militar, firma-se a destituição da presidente, governadores e vices; dissolução do Congresso e organismos relacionados ao governo anterior; suspensão de atividades políticas e dos partidos políticos a nível nacional, provincial e municipal e a suspensão das associações sindicais de trabalhadores, empresários e profissionais.

Assim, entre os principais objetivos da reorganização nacional estava a “vigencia de la seguridad nacional, erradicando la subversión y las causas que favorecen su existencia.”⁶⁴ e dentro as medidas de carácter inmediato estaban a “Actualización de la legislación procesal y penal para la eficaz represión y juzgamiento de los delitos, en especial los de carácter

⁶²COMBLIN, Joseph. *A Ideologia da Segurança Nacional: o poder militar na América Latina*. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: 1978. Pag. 194.

⁶³PASCUAL, Alejandra Leonor. *Terrorismo de Estado: a Argentina de 1976 a 1983*. Brasília: Ed. UnB, 2004.pag. 32

⁶⁴JUNTA MILITAR ARGENTINA. Comando general de la Armada. *Ata de reunião realizada nos dias 10 e 09 de julho de 1976*. Tomo I, p. 15. Pag. 13.

subversivo.”⁶⁵

O governo pretendia restaurar as tradições argentinas perdidas nos anos de democracia anteriores, o que compreendia em essência, o anticomunismo, o catolicismo, o moralismo e o patriotismo. Assim, todos os membros do governo anterior foram cassados, bem como os integrantes das organizações políticas, dando continuidade a um período de enfrentamentos e violência. Mas dessa vez, o terrorismo vinha por parte do Estado, numa escala sem precedentes, o que resultou, ao cabo de 07 anos, num saldo de milhares de vítimas, entre mortos e desaparecidos, segundo as estimativas dos grupos de direitos humanos. Pela segurança da Nação, tudo se justificaria. Dessa forma, métodos ilegais eram legitimamente permitidos, como o sequestro, a tortura e a desapareição, etc. Segundo Spitta, “a eficiência da violência paraestatal é a eficiência da irresponsabilidade estatal.”⁶⁶

O planejamento de ação da Junta Militar incluía três fases: a primeira fase era assumir o controle do Estado para criar as condições para transferir o governo para o Presidente da Nação, escolhido pela Junta. Para isso, era necessário criar condições de segurança necessárias e convocar a adesão civil necessária, através do restabelecimento da imagem de autoridade, responsabilidade, equilíbrio e eficiência da gestão de governo; a segunda fase consistia no reordenamento institucional, ou seja, a transferência do poder ao presidente e com isso, alcançar uma situação de segurança, ordem legal, eficiência administrativa e prosperidade econômica. A terceira e última era a consolidação com a suposta transferência progressiva do comando para líderes civis a responsabilidade executiva do governo através de um apoio de um amplo movimento cívico consubstanciado com os grandes objetivos nacionais que permitam materializar a finalidade do processo de intervenção das Forças Armadas. Ou seja, nenhum prazo foi apresentado, apenas objetivos.

Na tentativa de submeter à Argentina a um tratamento neoconservador, a “terapia” para a enfermidade da nação apresentada pelos militares baseou-se na *Doutrina de Segurança Nacional* – corrente ideológica que pregava a defesa dos países do perigo vermelho, representado pelo comunismo, em plena expansão, desde a Guerra Fria e a bipolarização mundial. Para facilitar a administração e o devido controle do país, houve a divisão em 05 zonas militares, chefiadas por generais de confiança. Dessa forma, havia certa autonomia na execução da repressão, mas como também não havia restrições quanto às ações, isso não se configurou em muitos problemas.

De acordo com os preceitos do *Proceso*, qualquer governo democrático seria fraco e

⁶⁵ *Ibidem*, pag. 13.

⁶⁶ *Ibidem*, SPITTA, Alfredo. 1993, pág. 13.

completamente incapaz de dirigir um país como a Argentina, assim como qualquer governo democrático no momento seria ineficaz. A Doutrina de Segurança Nacional visava detectar os “subversivos” (pessoas que confrontassem o sistema em vigência, logo, comunistas) e extingui-los. Tal Ideologia tinha tamanha força que foi a base de uma série de ações para livrar os países do perigo vermelho. O financiamento veio da alta sociedade, dos comerciantes e dos grandes grupos capitalistas.

As bases doutrinárias do PRN apresentam propostas belas e amigáveis, com o Estado cheio de deveres harmônicos para com o cidadão. Tudo muito diferente do que se passou de fato com a Argentina entre 1976 e 1983, no qual do Estado emanava todo o poder. A Argentina já havia passado por outros processos difíceis, onde a violência estatal também esteve presente, como assinala Maria Soledad Cartoggio:

la violencia política ilegal ejercida desde el Estado contra todo aquel que fuera considerado una amenaza o desafiara al poder fue una característica repetida en la historia argentina. Hay muchos ejemplos de esto: la represión contra los obreros en huelga en la Semana Trágica (1919) y en las huelgas de la Patagonia (1921); los fusilamientos de José León Suárez relatados por Rodolfo Walsh en su libro *Operación Masacre* (1956); la Noche de los Bastones Largos durante la dictadura de Juan Carlos Onganía (1966) y la Masacre de Trelew (1972), entre tantos otros. Estos episodios pueden considerarse antecedentes de la violencia política ejercida desde el Estado contra sus «enemigos» (aún cuando los primeros, la Semana Trágica y las huelgas patagónicas, acontecieron en el marco de un Estado).⁶⁷

É importante também frisar que parte da população via nos militares a saída para a crise generalizada em que se encontrava o país e Videla, o cabeça da Junta Militar, que soube pregar muito insistentemente a ideologia de conservar a Argentina como uma nação livre do comunismo e cristã. Com relação à aceitação civil, Azcona nos diz que:

no cabe duda de que el Proceso tuvo una amplia base de apoyo civil, con la ejecución del propio golpe de Estado, pero en 1978 con el triunfo argentino en el Mundial de Fútbol la apoteosis fue total. Y también se registro un seguimiento masivo en 1982, con la Guerra de Las Malvinas. Como sostiene Federico Finchelstein, en ambos momentos históricos, la dictadura militar gozo de tanto sustento como Perón en sus etapas de mayor gloria.⁶⁸

A partir daí, começam a ocorrer prisões em larga escala, inclusive a de Isabel Perón e a de muitos de seus ministros. Os principais alvos eram componentes de guerrilhas, peronistas, sindicalistas, ou funcionários da gestão anterior. Questionar as ações mesmo que sacrificantes do governo que tiraria o país dos seus principais problemas não era característica

⁶⁷ CATOGGIO, Maria Soledad. La última dictadura militar argentina (1976-1983): La ingeniería del terrorismo de Estado. *Online Encyclopedia of Mass Violence*. 2010, p 02-20. Pag. 11.

⁶⁸ Ibidem Cit, pag. 13.

de um cidadão argentino. Logo, quem não se enquadrava no novo governo, deveria ser eliminado, por não pertencer àquela Nação. Para a Junta Militar, era preciso pôr em ordem uma sociedade que estava totalmente afundada em crises desastrosas, e segundo seus intentos, somente as Forças Armadas o poderiam fazer. Era uma decisão necessária e irredutível.

A âncora do Processo de Reorganização Nacional foi a extinção desenfreada de qualquer um que se mostrasse oposto ao regime. Bastava que houvesse uma denúncia anônima e não havia a necessidade uma investigação profunda, o “subversivo” era imediatamente capturado e poderia nunca mais ser visto.

O Processo então dedicou-se à erradicação dos focos de subversão, entendendo como subversivos não só aqueles que estavam utilizando a força armada para ir de encontro ao governo, mas principalmente aqueles que difundiam ideias contrárias à sociedade que se pretendia firmar. Assim disse o próprio Videla que:

a subversão é toda ação clandestina ou aberta, insidiosa ou violenta que busca a alteração ou a destruição dos critérios morais e a forma de vida de um povo, com a finalidade de tomar o poder ou impor, a partir daí, uma nova forma, baseada em escalas de valores diferentes (...) a ação, portanto, está dirigida à consciência e à moral do homem a fim de afetar os princípios que o regem para substituí-los por outros consonantes com sua filosofia (...) a ação subversiva afeta todos os campos dos afazeres nacionais, não sendo sua neutralização ou eliminação uma responsabilidade exclusiva das Forças Armadas, mas do país e de toda a sociedade.⁶⁹

O Estatuto do Processo, bem como algumas leis, foram divulgados na madrugada do dia 24, e junto com ela as novas regras da edificação da nova sociedade pretendida pela Junta. No documento há bastante ênfase na tentativa de envolver e também responsabilizar a população sobre seu papel na luta contra a infiltração do comunismo, sendo que todos os argentinos seriam responsáveis também pela nação, pois:

en esta nueva etapa, hay un puesto de lucha para cada ciudadano. La tarea es ardua y urgente. No estará exenta de sacrificios. Pero la en prende con e absoluto convencimiento de que el ejemplo se predicará de arriba hacia abajo y con fe en el futuro argentino (...) se continuará combatiendo sin tregua a delincuencia subversiva abierta o encubierta e se erradicará toda a demagogia, no se tolerará la corrupción o venalidad de ninguna forma o circunstancia, ni tan poco cualquiera transgresión a la ley o oposición al proceso de reparación que se inicia.⁷⁰

Para a maior eficiência da repressão, havia grupamentos não identificados especializados na investigação, captura, interrogação e tortura dos presos, agindo sob

⁶⁹ Entrevista coletiva. *La Nación*, 20.04.1977. *apud* NOVARO & PALERMO: 2007, p. 117

⁷⁰ ARGENTINA, República. *Documentos básicos y bases políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional*. Buenos Aires, 1980. Pag. 12.

orientação dos chefes das Zonas Militares, os chamados grupos de tarefas. Esses grupamentos incluíam pessoas das três armas, além da polícia e supostamente, funcionários das prefeituras. Após a captura, os presos eram levados aos Centros Clandestinos de Detenção espalhados pelo país, onde estes passavam pelo processo de tortura, antes do desaparecimento forçado. Cinco grandes centros clandestinos se destacaram: a Escola Mecânica da Armada (ESMA) e o Clube Atlético na Cidade de Buenos Aires; o Campo de Maio e o Vesubio na Grande Buenos Aires e La Perla, em Córdoba.

Nestes Centros, havia todo um mecanismo para a diversidade de situações pelas quais passaram os presos. Mulheres grávidas poderiam dar à luz e seus filhos eram roubados para famílias de militares, os detidos por mais tempo poderiam servir ao aparato repressivo e havia também os que estavam ali apenas temporariamente e que seguiriam para um destino final, engrossando as listas dos desaparecidos. O maior número dessas práticas ocorreu no governo Videla, sendo grande parte, nos três primeiros anos, quando o pensamento era que para reorganizar um novo país, era preciso acabar com todos os entraves à essa ação, ou seja, os ditos subversivos.

Para a dizimação de tantos milhares de pessoas, o Processo teve uma gama variada de meios, que foram desde a morte por tortura no interrogatório aos voos da morte, situação onde o preso era levado drogado em um avião ou helicóptero e jogado em alto mar ou mesmo no Rio do Prata. Outras práticas incluíam incineração dos corpos junto a pneus de carros e enterramentos em valas comuns. A desapareição era vista como um dos melhores meios de matar, segundo os militares, pois não deixava vestígios nem culpabilizava ninguém. A sistemática da repressão incluía a classificação dos suspeitos através do nível de periculosidade que correspondia às denominações F1, F2, F3 e F4. À cada nível classificatório havia uma Fórmula específica aplicável a cada situação. Aos chamados F4, deveria se aplicar a desapareição, por corresponder ao nível mais alto de subversão e não haver possibilidade de “restauração” do indivíduo.⁷¹

Jorge Rafael Videla foi o presidente que mais tempo ficou à frente do governo, apesar das disputas internas nas forças armadas, assumiu inicialmente como Comandante em chefe do Exército e logo depois, como Presidente da nação. O período em que esteve à frente do comando correspondeu ao período de maior repressão estatal e às principais mudanças empreendidas em execução nacional, pois, como já foi dito, a primeira fase implicava a retirada do cenário de pessoas inconvenientes à nação. Todo o Processo teve apenas três

⁷¹ REATO, Ceferino. *Disposición Final: La confesión de Videla sobre los desaparecidos*. Buenos Aires: Sudamericana, 2012.

presidentes, Jorge Rafael Videla (1976-1981), Roberto Eduardo Viola (1981) Leopoldo Fortunato Galtieri (1981-1982) sendo este o responsável pela redemocratização em 1983.

A transição política na Argentina foi bem o contrário da brasileira e não ocorreu baseada em acordos ou promessas dos militares na continuidade secundária do poder. Os dois últimos anos do governo enfrentaram muita resistência por parte da população, bem como muita pressão política internacional. A Argentina já estava famosa mundialmente pela violação maciça aos direitos humanos, denunciada por argentinos exilados em outros países, bem como à declaração feita pela visita da Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 1978. A única eficiência empregada pelos militares foi no campo do combate aos grupos de esquerda, pois todos os objetivos empreendidos em outros campos como educação, cultura e economia resultaram em pleno fracasso. A Argentina saiu de 07 anos de regime militar completamente fracassada economicamente e estagnada educacionalmente.

O último fator de descontentamento geral foi a Guerra das Malvinas, em abril de 1982, iniciada pela Argentina contra a Grã-Bretanha pela posse das Ilhas Malvinas, historicamente pertencente ao país europeu. Os militares empreenderam essa campanha por alguns fatores-chave, como a crença do apoio dos Estados Unidos, a certeza de que a Grã-Bretanha se renderia e a esperança de restauração do regime, alimentado pelo sentimento ufanista da população. A entrada do país numa guerra por restituição do que se acreditava que por direito era seu, daria aos argentinos algum sentimento de empatia com o regime, bem como a legitimidade que tanto precisavam depois de meados da ditadura.

A “ingenuidade” no trato com as relações internacionais fez a Argentina se deparar com a resposta de Guerra imediata da Grã-Bretanha, e em poucas semanas a guerra estava perdida. Os EUA não quiseram se comprometer com um regime fadado ao fracasso e internacionalmente criticado pelo desrespeito aos direitos humanos. Em fins de 1983, a Argentina estava arrasada em quase todos os sentidos, o que não deixou muitas opções, a não ser declarar o fim do regime em 10 de dezembro do mesmo ano. Segundo Luis Alberto Romero:

entre 1981 y 1983 se inició con la relativa apertura política bajo la presidencia del general Viola; proliferaron entonces en instituciones políticas y religiosas las declaraciones sobre los derechos humanos y comenzó a establecerse la caracterización de “la dictadura” en referencia al gobierno militar. Las organizaciones pudieron entonces profundizar su acción pública, y mucho más luego de La derrota militar en Malvinas, que desencadenó la crisis del régimen.⁷²

⁷² ROMERO, Luis Alberto. Las raíces de La dictadura (2001). *Rev. Puentes*, março de 2001. P 26-29.

A transição ocorrida na Argentina foi por “colapso”, advinda de vários fatores de descontentamento e reivindicações da nação. Assim, “a transição por *colapso* ocorre quando graves derrotas e crises internas impedem que as elites no poder conduzam a transição com o objetivo de conseguir vantagens no período pós-autoritário. Em geral, nesses casos a queda do governo autoritário ocorre rapidamente.”⁷³ Nas eleições de 1983, Raul Alfonsín foi eleito e promulgou a Lei nº 22924, chamada de Lei da Autoanistia, na qual se perdoava todas as ações de cunho violento produzidas pelos militares e militantes envolvidos em mortes no período de 25 de maio de 1973 a 17 de junho de 1982.

Em abril do mesmo ano, a Junta Militar emitiu um documento onde procurava justificar as ações empreendidas contra a subversão, utilizando conceitos de guerra suja e guerra justa, discurso fortemente reproduzido pelos integrantes do Processo. Segundo o documento, havia o aval do Estado para o início do combate à subversão, concedidos através de dois decretos em fevereiro e outubro de 1975, no governo de Isabelita, ou seja, eles apenas estenderam a todo o país o que já estava instituído como necessário à uma parte do país. A justificativa se soma ainda à ideia de que o país estava em guerra e como toda guerra, se cometeram erros e excessos pelos quais se pede desculpas, ao passo que aguardam o julgamento de Deus. Segundo o documento:

en la guerra clásica, donde los contendientes son de nacionalidades distintas, usan uniformes que los diferencian y están separados por líneas perfectamente identificables, existen numerosos desaparecidos. En una guerra de características tan peculiares como la vivida, donde el enemigo no usaba uniforme y sus documentos de identificación eran apócrifos, el número de muertos no identificados se incrementa significativamente.⁷⁴

Entretanto, devido às reivindicações da sociedade argentina em prol do julgamento dos culpados pelos crimes de lesa humanidade, tal lei foi revogada em dezembro do mesmo ano e substituída por uma nova legislação. A Lei nº 23.040 de 22 de dezembro de 1983 revogou a inocência de todos beneficiados pela lei anterior, devido a necessidade de justiça e julgamento pelos responsáveis pelos crimes cometidos de 1975 a 1983. A maioria dos participantes militares do Processo foi condenada, sendo Videla condenado à prisão perpétua.

Segundo Héctor Luis San-Pierre, a Argentina, dos vários países que emergiram na “longa noite” das ditaduras latino-americanas, é o país que mais foi adiante em matéria de redefinição das relações civil-militares e de controle civil. Julgou e continua julgando os

⁷³ MARQUES, Teresa Cristina Schneider. *Transições políticas na América Latina em perspectiva comparada*. Pensamento Plural | Pelotas [06]: 57 - 69, janeiro/ junho 2010. Pag. 08.

⁷⁴ JUNTA MILITAR. *Documento de las Fuerzas Armadas en el que justifica los actos de Terrorismo de Estado cometidos entre 1976 y 1983* (29 de abril de 1983). Pag. 03.

genocidas da última ditadura, e ela mesma, varreu prontamente a Doutrina de Segurança Nacional (DSN) do interior do universo das instituições militares e elaborou um sólido marco jurídico para sustentar a primazia dos poderes públicos e alcançar a subordinação militar, retirando grande parte da possibilidade da emergência de um novo regime similar ao anterior em seu território.⁷⁵ Tais ações acabaram desembocando, com maestria, no fim da hegemonia militar.

Dessa forma, pudemos analisar a natureza e desenrolar dos dois últimos regimes militares instaurados no Brasil e Argentina, observando alguns desdobramentos políticos ocasionados pela influência da Doutrina de Segurança Nacional em ambas as ditaduras. Somente a partir daqui, poderemos analisar com mais intensidade as principais políticas educacionais adotadas no período, assunto de que trataremos na próxima seção.

A Argentina foi o primeiro país a produzir o Relatório *Nunca Más* no qual foi feita uma denúncia pública contra os atos de violência praticados pelas forças policiais. Vários relatos de sobreviventes dos centros clandestinos foram incluídos. Começou aí a valorização do relato, tão importante para uma sociedade memorialística como a argentina. A justiça em relação aos crimes contra os direitos humanos também aconteceu naquele país, Jorge Rafael Videla foi condenado à prisão perpétua, onde faleceu por causas naturais em maio de 2013. Outros comandantes envolvidos em altos cargos também foram julgados e novas audiências ainda acontecem.

O dia 24 de março é celebrado como feriado nacional e dia da Verdade, Memória e Justiça, no qual ocorrem eventos simultâneos em todo o país, mas não só neste dia, pois a valorização da memória e da história é vista em todos os âmbitos, inclusive na escola argentina. Há materiais exclusivos para serem trabalhados em sala de aula, com análise de documentos do período, como comunicados oficiais, fotos e etc. Lugares que antes foram centros de detenção foram transformados em Lugares de Memória, a exemplo da ESMA; monumentos às vítimas foram erguidos e todo o país trabalha através de políticas públicas de memória para que “nunca mais se esqueça” nem aconteça algo tão traumático quando foi o corrido em março de 1976.

Com relação à produção memorialística, é um tema de qual se ocupam muitas produções intelectuais e cinematográficas, correspondendo a um dos assuntos mais trabalhados naquele país. A memória traumática fez com que surgissem várias organizações de memória, como as Mães da Praça de Maio, primeira organização a surgir durante a

⁷⁵ SAN- PIERRE, Héctor Luis (org). *Controle civil sobre os militares e política de defesa na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai*. Ed. UNESP: São Paulo, 2007.

ditadura, que reivindicava o paradeiro de seus filhos desaparecidos. Dessa mesma organização surgiram as Avós da Praça de Maio anseiam pelos paradeiros dos netos, roubados pelos argentes militares, ainda nos centros de detenção. Há ainda os HIJOS, organização composta por jovens que descobriram terem sido roubados de seus pais biológicos nos tempos de ditadura e hoje procuram suas famílias. A *Comisión Especial por el Desaparecimiento de Personas* (CONADEP) foi organizada logo após o fim da ditadura e foi responsável por grande parte da contabilização do número de vítimas, que chegou a milhares.

Um dos países mais empenhados na busca da Memória e Justiça, a Argentina legou uma série de ações e políticas públicas importantes para a interpretação dos acontecimentos ocorridos. A condenação dos militares foi algo que reverberou inclusive no afastamento entre os meios militares e as ações políticas. Num esforço sempre renovado de rememoração, o país luta para que se tenha aprendido a lição sobre as consequências de não se viver em uma democracia.

III- EDUCAÇÃO BÁSICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS GOVERNOS DE EMÍLIO GARRASTAZU MÉDICI E JORGE RAFAEL VIDELA

“Se comienza a quemar libros y se termina quemando seres humanos”
(Heinrich Heine)

O estudo de algumas semelhanças entre a ditadura na Argentina (1976-1983) e no Brasil (1964-1985) destacou alguns aspectos como os antecedentes do golpe, suas bases de sustentação, o histórico de intervenções e legitimação das Forças Armadas, o ar de mudança positiva e ideia da extrema necessidade de um novo tipo de governo estiveram fortemente presentes em ambas as situações. Na consolidação dos novos regimes políticos, os governos traçaram como meta o crescimento econômico, a proteção da soberania e a segurança nacional. O objetivo econômico foi alcançado pelo Brasil durante alguns anos, mas não se tornou realidade para a Argentina em nenhum momento do Processo de Reorganização Nacional, no qual a economia não prosperou.

É importante, por outro lado, frisar as particularidades de cada regime, o que os tornam bastante diferentes. A ditadura militar brasileira tinha oscilações entre momentos mais e menos autoritários. Tal caráter paradoxal do regime, entendido por Marcos Napolitano, pode ser atribuído, em grande parte, às diferentes pressões exercidas pelos diversos grupos que compunham o poder e ora eram conciliados, ora não. Segundo o autor, o golpe de 1964 foi dado por um grupo de militares que se dividiam entre liberais e autoritários e tinham o objetivo comum de destruir uma elite reformista que estava muito próxima ao Estado. Essas duas correntes vão se revezar ao longo de todo o golpe, dando características mais ou menos repressivas.

A ditadura argentina também possuía tais fontes ideológicas, com muita ênfase no autoritarismo e conservadorismo, se mostrando bastante inconsistente em alguns projetos de governo, a exemplo mesmo da pasta da Educação, sendo o ministério mais instável de toda a ditadura. As ações de maior planejamento e empenho ficaram na área da repressão, com a eliminação de pessoas consideradas de morte necessária.

Outras diferenças também ficaram claras, dentre elas, a visível duração da ditadura brasileira em relação à Argentina, talvez justamente pela sua capacidade de oscilar os líderes e os tipos de governos. Ainda ligado à tal aspecto, a ditadura argentina se mostrou bem mais

articulada em seu sentido doutrinário, levando a sociedade às últimas consequências para a realização do seu principal objetivo de livrar o país da guerrilha e da “subversão”. A relativa estabilidade da ditadura brasileira em manter o poder pode ser explicada em parte pelo papel de democracia representativa que o Brasil exercia, com ao menos duas linhas políticas representativas, onde se encaixava a oposição. Na Argentina, isso não aconteceu, o governo era forte e centralizador, tanto que diversos militares foram nomeados para cargos públicos e ministérios.

As transições democráticas da década de 1980 também são grandes indicadores de seus tipos de governos, sendo que na Argentina, com intensa reivindicação popular, ocorreu por “colapso”, precipitada em grande parte pelo fiasco da Guerra das Malvinas. No Brasil, apesar de também ter sido muito reivindicada, a transição foi bem mais demorada e planejada, sendo feita por militares e políticos que detinham os mesmos interesses do governo que se encerrava.

É importante dizer que quando falamos em educação, enfatizamos a educação compreendida no pensamento de Anísio Teixeira, que também chegou a sentir o peso da repressão do regime militar brasileiro, sendo aposentado compulsoriamente em 1967 e tendo uma morte sob suspeita. Anísio entendia que a educação não pode ser encarada como um privilégio, mas sim como um direito, devendo estar ao alcance de todos. Tendo a oportunidade de conhecer outros sistemas de ensino fora do Brasil, Anísio via cada vez mais o fosso que separava a população pobre da educação de qualidade, naquele momento detida em sua maioria nas escolas de elite. Anísio Teixeira foi integrante do Conselho Federal de Educação, retirado de seu quadro em 1967, por possuir ideias claramente opostas ao pretendido pela ditadura. Segundo Clarice Nunes:

Anísio Teixeira fez parte de uma geração de intelectuais cuja preocupação maior, na primeira metade do século XX, foi organizar a nação e forjar o povo através de uma cultura que procurava assegurar a sua unidade pela instrução pública, pela reforma do ensino e pela construção de um campo cultural a partir da universidade. Essa preocupação levou-o, como outros educadores que lhe foram contemporâneos, a uma relação contraditória com o Estado.⁷⁶

Anísio criticava a força e persistência de algumas tradições brasileiras que impediam o surgimento de um ensino público de qualidade no país. Suas ideias o fizeram ser visto algumas vezes como comunista, em especial pela Igreja, por defender uma educação

⁷⁶ NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/00. P. 05.

absolutamente laica, como diz a Constituição. Reconhecido como um dos maiores educadores brasileiros era a favor de um modelo educacional que dotasse o aluno de consciência, devendo esta ser custeada pelo Estado, como obrigação que é. O governo brasileiro, dessa forma, via Anísio como alguém indesejado, por planejar implantar uma política de ensino contrária do que pregava este intelectual baiano.

Luiz Fernando Cerri defende que as políticas educacionais implementadas no Brasil durante a ditadura, com exceção do retorno da disciplina Educação Moral e Cívica, não correspondem a um plano coeso e consistente para a educação nacional. O mesmo é apontado na Argentina. Segundo Cunha, houve várias políticas educacionais, à medida que grupos diferentes influenciavam o Ministério da Educação para a concessão de políticas favoráveis a estes, a exemplo do crescimento desordenado da rede privada de ensino, através do financiamento público e da reforma do ensino básico de 1971, que estabeleceu a profissionalização do ensino médio. Isso quer dizer, em suma, que não havia um planejamento sistemático e estratégico feito no início do regime, apesar de haver características comuns às medidas tomadas ao longo deste.

Para analisar as políticas educacionais influenciadas pela DSN durante os dois governos em questão a legislação educacional de cada país será nossa base de apoio. Através das publicações oficiais produzidas pelos Ministérios da Cultura e Educação, seja através das resoluções, portarias, pareceres e atas das reuniões realizadas nas quais o assunto era a Educação Básica. Para dar um suporte tão eficaz quanto, analisaremos as publicações de caráter persuasivo e informativo, igualmente produzidas e distribuídas no período às escolas e alunos, como folhetos e informes. Esse tipo de material foi produzido com mais ênfase na Argentina, em relação ao Brasil. Tal material mostra-nos como a dimensão de combate à subversão foi imensa nesse tipo de regime, um pouco mais sutil no caso do Brasil e um pouco mais enfático no caso da Argentina.

Para a elaboração deste capítulo é importante frisar o porquê da escolha do tema segurança e educação nos governos de Videla e Médici. Videla foi o Comandante em Chefe do Exército Argentino durante a última ditadura e foi o presidente da Argentina entre os anos de 1976 a 1981. Seu governo concentrou o maior número de desaparecidos de toda a ditadura, que só se prolongou por mais dois anos depois de sua saída. Homem extremamente católico e alinhado aos preceitos anticomunistas, levou o país até às últimas consequências para chegar ao objetivo pretendido de exterminar da pátria as pessoas que não eram dignas de viver nela, ou seja, seus opositores de uma forma geral. Em função da gravidade da situação política,

posteriormente e com certa frequência, o termo Terrorismo de Estado passou a ser empregado na definição do regime.

De acordo com as *Bases para la intervención de las Fuerzas Armadas (1976)*⁷⁷, os principais objetivos do Processo instaurado seriam erradicar a subversão e promover o desenvolvimento harmônico da vida nacional, baseando-se no equilíbrio e participação responsável dos distintos setores, a fim de assegurar, posteriormente, a instauração de uma democracia republicana, representativa e federal, adequada à realidade e exigências de evolução e progresso do povo argentino. Isso tudo só seria conseguido através da vigência dos valores da moral cristã, da tradição nacional e da dignidade de ser argentino, assim como a supremacia da vigência da segurança nacional, erradicando a subversão e os processos que favoreciam sua existência.

Assim, durante sua gestão se produziu a maior quantidade de leis e materiais pelo Ministério da Cultura e Educação, assim como a imediata substituição de pessoas do governo ligadas à educação por militares de confiança da Junta Militar. Também foram produzidos planos de desenvolvimento educacional, além de algumas ações mais violentas, como a queima de livros.

Já o governo Médici, considerado contraditoriamente o mais popular e o mais repressivo de todo o regime militar brasileiro, responsável pelo chamado “milagre econômico”, caracterizado pelo acelerado crescimento da economia do Brasil, num momento em que PIB bateu cifras alcançadas apenas por países desenvolvidos. O “milagre” na verdade não teve mistério e só foi conseguido através de uma dura política monetária, com alto arrocho salarial e congelamento de poupanças, além de incentivo ao capital nacional. Emílio Garrastazu Médici se utilizou de farta e eficaz propaganda política para legitimar seu governo e sua ditadura, entoados em discursos, cartazes, músicas e propagandas televisivas que apelavam para o ufanismo e a grandeza do Brasil. Assim como na Argentina, aqui também tentou-se inculcar o sentimento de participação da população no crescimento nacional e na prosperidade do país.

Em ambos os países, a rotatividade de ministros que ocuparam a pasta da educação foi grande, mas não muito grande foi a diversidade das políticas adotadas. Os estudantes eram uma das principais categorias de embate ao regime, resultando dessa forma em um dos campos a se empreender mais ações de combate ao comunismo e de adesão para a política da ditadura no Brasil. Grande número das vítimas totais eram estudantes, em sua maioria

⁷⁷ ARGENTINA, República. *Bases para la intervención de las Fuerzas Armadas*. Ministério da Defesa, 1976.

universitários, mas ainda assim a luta de oposição na educação básica não foi irrisória.

Dessa forma, veremos como a educação básica sofreu diversas intervenções, diretas ou não, a partir da concepção de educação empregada nesse período em ambos os governos. O plano era modificar a forma de pensar, agir e aprender, além de tornar cada cidadão em soldado vigilante da soberania nacional contra supostos comunistas. A cultura, de uma forma geral, nunca foi tão temida quanto nessa época, pois a censura se mostrou ferrenha em ambos os países. Apesar da repressão, no Brasil, até principalmente 1968, esse momento ainda coincidiu com um período de efervescência cultural, com o surgimento da Tropicália e de canções de protesto, embalados muitas vezes pela Bossa Nova, ritmo que se popularizou até fora do país.

Os principais folhetos produzidos pelo governo argentino analisados nesta pesquisa, já são explícitos pelos nomes: “*Subversión en el ámbito educativo: conozcamos nuestro enemigo*”, de 1977 e “*Marxismo y subversión: ámbito educacional*”, de 1980 que serão discutidos no próximo subtópico, juntamente com a legislação destinada à educação do período. Com o mesmo teor informativo- preventivo, foi confeccionada a “*Carta abierta a los padres argentinos*”, publicada na *Gente*, uma revista de grande circulação no país no ano de 1976. Tal carta, como se pode observar por seu título, já não se endereçava aos alunos em si, mas sim aos seus pais, procurando, da mesma forma, caracterizar um modelo de comportamento que seria denunciativo caso seus filhos estivessem envolvidos em atividades subversivas. Documentos nesse âmbito foram mais raros no Brasil.

No Brasil, a maior parte da documentação reunida diz respeito propriamente à legislação educacional, com ênfase nos ditames da disciplina Educação Moral e Cívica e na reforma do ensino médio em 1968 e 1971, cuja principal mudança foi sua profissionalização. A substituição ou inclusão de disciplinas aconteceu nos dois regimes, sendo a Educação Moral e Cívica, uma disciplina e prática educativa no Brasil, sendo denominada na Argentina de Formação Moral e Cívica, através de uma doutrina moralizadora e definidora. Sobre isso nos deteremos mais profundamente no próximo capítulo.

Buscaremos analisar nesta seção a concepção de educação entendida pelos regimes militares do Brasil e Argentina para o ciclo básico e quais suas principais características. Os militares utilizaram a educação de forma estratégica, controlando-a política e ideologicamente.

3.1 “MILAGRE” X REALIDADE: AS PRINCIPAIS INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO GOVERNO MÉDICI (1969-1974)

“El impacto más peligroso del poder no es la distorsión de la realidad, sino el efecto de verdad que produce” (Giroux, 1990).

Segundo Willington Germano⁷⁸ a política educacional do regime de 1964 refletia as ações pretendidas pelo governo em todo o âmbito nacional, favorecendo os que estavam no topo da pirâmide em detrimento da população de baixa renda, contribuindo, em grande medida, para o aumento da exclusão social e o alargamento do fosso econômico e humano entre as classes sociais. A concepção de Política Educacional do Estado entendida por Germano é condizente com a concepção desta pesquisa, quando este nos fala que “é o conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pela sociedade política que dizem respeito ao aparelho de ensino (propriamente escolar ou não) visando à reprodução da força de trabalho e dos intelectuais (em sentido amplo), à regulação dos requisitos educacionais e à fixação da ideologia dominante.”⁷⁹

Para o autor, houve a vinculação da política social à política de acumulação de capital, através da ampliação da ação empresarial, pois com a administração cada vez mais técnica, houve o fortalecimento do capital privado, através do protecionismo. No período em questão, o Executivo agia sem restrições, a imprensa estava sob censura e o povo, como na maioria dos momentos históricos decisivos, estava à parte de todo o processo político. Nesse sentido, esta pesquisa buscará analisar o elemento ideológico e militar à frente das políticas e práticas educacionais empreendidas pelo Estado na educação básica durante o governo de Emílio Garrastazu Médici.

Nos anos de vigência do “milagre brasileiro” a eficiência do governo era medida pelo resultado econômico, que culminaria no crescimento do país, rumo ao desenvolvimento destinado ao Brasil. As medidas visando o crescimento acelerado da economia nacional foram iniciadas já no governo do General Humberto de Alencar Castello Branco levando alguns anos para que se pudessem colher os resultados, ainda que efêmeros, da política econômica implantada por Delfim Neto. Em 1964, o país estava debilitado, endividado externamente e com inflação altíssima. Para controlar tais problemas foi criado o Programa de Ação Econômica do Governo- PAEG (1964-1966) que tinha como objetivo a retomada do

⁷⁸ GERMANO, Willington. *Estado e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

⁷⁹ *Id.Ibid* Pag. 32.

crescimento econômico, a redução da inflação e a transformação do Brasil numa grande potência, mesmo sem privilegiar a diminuição da desigualdade social. Tal planejamento criou a base de sustentação para a política de desenvolvimento acelerado dos dois governos seguintes (Costa e Silva e Médici).

Tal prática foi intensificada também no rápido governo de Costa e Silva, tendo sua culminância no governo Médici, que legou todo o prestígio. O que estava por trás do chamado “desenvolvimento a qualquer custo” era menos dinheiro em circulação, retração dos salários, menos crédito, menos gastos públicos, mais impostos, industrialização a qualquer preço e reforço do capitalismo monopolista. Dessa forma, quem realmente teve lucro e “sentiu o milagre” foi a elite industrial e a classe média, quem detinha o poder econômico para consumir os itens que o Brasil estava produzindo em massa como forma de incentivo à indústria nacional. Assim, o golpe de 1964 era um regime militar organizado em benefício da plutocracia civil nacional e multinacional. Seus múltiplos campos de influência dizem muito sobre os rumos e a duração que o regime teve.

O maior índice de crescimento econômico no Brasil durante o regime militar coincidiu com sua fase mais repressiva, os chamados anos de chumbo nos quais Médici estava no comando. Entre os anos de 1970 e 1972 a concentração de renda ficou ainda mais desigual. A taxa de analfabetismo e evasão escolar era gigantesca no Brasil, assim como o percentual de escolarização era muito baixo. Um ano depois da decretação do AI-5, surgiu a segunda Lei de Segurança Nacional, que previa a pena de morte para os crimes que atentassem contra a segurança do país, fossem elas ameaças ideológicas ou físicas.

O clima de guerra total e ataque do inimigo interno ajudaram a criação de algumas leis educacionais, pois a legislação relacionada à educação básica instituídas no governo Médici são as mais duras do regime militar e as que mais desencadearam reações e transformações na rotina escolar do ensino básico. Nossa opção por analisar esse período se centra justamente em fazer uma análise comparativa com o período de exceção na Argentina e tentar analisar quais as premissas governamentais para a educação básica em ambos os países.

Restringir a ação estudantil e docente, manter o aluno em sintonia com os principais objetivos do golpe e também fazê-lo acreditar que seu papel perante a sociedade do trabalho também era importante para o Brasil são alguns objetivos fixados na política educacional brasileira, bastante explícita em sua legislação educacional.

O ano de 1967 traria algumas leis relacionadas às restrições ao movimento estudantil. O primeiro deles foi ainda sob a gestão de Humberto de Alencar Castello Branco, tendo

Raymundo Moniz de Aragão como ministro da Cultura e Educação. Em 28 de fevereiro de 1967 o Decreto-lei nº 228 instituiu as regras sobre os órgãos de representação estudantil, além de outras providências. O verdadeiro objetivo desse decreto era intimidar o movimento estudantil organizado que estava cada vez mais contestatório em relação às práticas políticas-educacionais do regime. Dessa forma, o governo promulgava em seu artigo XIV: “É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de carácter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares.”⁸⁰

Tais regras eram válidas em mesma medida para a educação básica, como assinala o parágrafo único “Nos estabelecimentos de ensino de grau médio, somente poderão constituir-se grêmios com finalidades cívicas, culturais, sociais e desportivas, cuja atividade se restringirá aos limites estabelecidos no regimento escolar, devendo ser sempre assistida por um professor.”⁸¹

No mesmo ano, já no governo de Costa e Silva e na gestão de Tarso Dutra como ministro da Cultura e Educação, foi lançado um dos mais importantes instrumentos legislativos da repressão: o Decreto nº 477, de 09 de novembro, que definiu as penas para infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. O decreto atribuiu às autoridades educacionais do MEC o poder de desligar e suspender estudantes envolvidos até três anos em atividades consideradas subversivas pela ditadura, de expulsá-los e impedir de se matricularem em qualquer escola no país por um período de até três anos. O decreto também previu a demissão de funcionários e professores, impedindo-os de trabalhar em ensino durante cinco anos (Art.1º). Dessa forma, todo o corpo escolar se via acuado a seguir os ditames do governo.

O decreto dá vários exemplos de atividades consideradas subversivas e passíveis de punição variada, não deixando de mencionar as atividades ideológicas. Segundo os artigos III, IV e VI eram passíveis de punição o aluno que:

- III Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêe participe;
- IV Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
- VI Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para

⁸⁰ BRASIL. *Decreto-Lei nº 228*. Ministério da Cultura e Educação, 1967, pg 01.

⁸¹ Ibidem, p. 07

praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.⁸²

Como o movimento estudantil e a escola em si sempre foram fatores de temor para as autoridades sejam elas brasileiras ou argentinas, as leis que versavam sobre a manifestação de opinião e até mesmo do funcionamento dos órgãos de representação dos estudantes foram alvos de medidas por parte do Estado. A situação de tensão entre os estudantes e as forças estatais e policiais só foi se intensificando, até explodir em 1968. É verdade que a maioria dos estudantes que se envolveram na luta armada advinham da universidade, mas isso não quer dizer que a escola de ensino regular correspondente à educação básica não tenha sofrido sanções e transformações profundas, nem participado dos movimentos contestatórios.

Segundo Marcos Napolitano o ano de 1968 pode ser entendido como o ano em que um estado autoritário se transformou num estado policial, pois foi quando o regime estendeu e radicalizou a repressão política. Esse foi também o ano da reforma universitária a partir dos acordos entre o MEC e a *United States Agency International Development (USAID)* que visavam, em resumo, modernizar o ensino superior através da extinção do sistema de cátedras, introdução da organização departamental, separação do currículo escolar em dois ciclos (um básico e outro profissionalizante), maior integração entre as atividades de ensino e pesquisa, maior incentivo à criação de cursos de pós-graduação, além da separação dos vínculos docentes em três tipos (assistente, associado e titular).

No ensino básico, uma das mudanças mais profundas foi privilegiar a formação de jovens para o mercado de trabalho em detrimento do estudo de algumas disciplinas, especialmente na área das ciências humanas. A educação deveria servir ao ideal de estado desenvolvimentista. A partir da influência norte-americana e das configurações do governo brasileiro, onde eram priorizadas as altas classes, houve também a defesa da gratuidade apenas para o ensino primário, ficando o governo desobrigado de arcar com a educação pública de nível secundário. Ou seja, o Estado estava disposto a investir cada vez menos na educação pública.

Quando Costa e Silva assumiu, julgava o AI-5 imprescindível e desejava barrar de uma vez por todas o movimento de contestação dos anos passados. Ao mesmo tempo, principalmente após os acordos com empresas estadunidenses, o governo estava mais preocupado em tornar o ensino regular também profissionalizante a partir do que chamamos de “teoria do capital humano”. As escolas deveriam dar o suporte não puramente técnico, mas

⁸² BRASIL. *Decreto-Lei nº 447*. Ministério da Cultura e Educação, 1967, pg. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm. Acesso em 12/02/2018 às 19:46

sim geral, sobre o mercado de trabalho e as principais exigências dos setores em alta no momento. Ao mesmo tempo, o governo passou a se descomprometer com o financiamento da educação pública, dando prioridade à concessão de bolsas em instituições privadas de ensino. Tais instituições recebiam auxílio do governo em forma de pagamento de bolsas de estudo para jovens que comprovadamente não pudessem arcar com seus estudos. Essa prática atingiu principalmente o ensino primário.

Com Costa e Silva a “linha dura” finalmente toma as rédeas do poder político. O novo presidente assume com promessas de legalidade e humanização, mas o que veio foi um mandato truculento e agitado, com grande número de protestos. Em 28 de março de 1968 a morte do estudante secundarista num restaurante universitário chamado “Calabouço” chocou todo o país. Edson Luís, estudante paraense que foi para o Rio em busca de instrução e um futuro, acabou morrendo pela truculência da polícia contra estudantes. A radicalização do movimento estudantil se fortaleceu e buscou atuar mais ativamente inclusive através da luta armada.

O Ato Institucional nº 5 estourou em 13 de dezembro de 1968 sendo encarado como uma vitória da *linha dura* sobre os “moderados” com medidas até então nunca tomadas pelo governo militar, como o fechamento do Congresso Nacional e a decretação do estado de sítio. Com esse dispositivo considerado legal, o presidente adquiria poderes ilimitados com a elevação do grau de autonomia do Estado. Esse foi o ponto máximo de radicalização do regime. A partir dessa data a repressão recairia com bem mais força sobre toda a sociedade.

O amplo leque de crimes contra a segurança nacional poderia ser julgado pela Justiça Militar, existindo a pena de morte e a possibilidade de prisão de indivíduos apenas sob suspeita por até 30 dias. Com o país em estado de sítio, tudo que fosse feito em nome da guerra travada contra comunistas seria válido. Com a suspensão do *Habeas Corpus*, o cidadão não tinha direito de recorrer à nenhuma instância caso ocorresse alguma arbitrariedade, o que era comum. O Congresso Nacional passou quase um ano fechado, de dezembro de 1968 a outubro de 1969, quando foi reaberto para declarar Médici presidente.

Segundo Ronaldo Costa Couto o povo em sua maioria não sabia o que estava acontecendo em sua totalidade. Excluído historicamente das principais e mais controversas decisões políticas do país, ficaram à margem dos acontecimentos, estando presente apenas nas consequências dos atos políticos. A censura não deixava as notícias chegarem trazendo a verdade das arbitrariedades e as propagandas ufanistas tomavam conta do cotidiano. Assim, em relação ao Ato Institucional nº 5:

prevaleceu a indiferença da maioria da população. Sem consciência política, desorganizado, pobre e carente, o ‘povão’ nem tem noção precisa do que está acontecendo. Não participa, não é ouvido. A verdade é que essa massa aprovará entusiasticamente o governo Médici, auge da ditadura. Tudo por causa do impacto favorável da aceleração do crescimento econômico sobre seu cotidiano. Especialmente emprego e renda. Os realmente sensíveis ao golpe são os políticos, os intelectuais, os cientistas, religiosos, artistas, jornalistas, estudantes, empresários, etc. É a sociedade civil organizada e os militares, claro. O povão não filtrava os acontecimentos, não era tocado pelo regime de exceção, não pedia democracia. Não tinha lado nem preferência ideológica. Isso só vai acontecer após a crise e estrangulamento do modelo de crescimento acelerado de 1968-1973.⁸³

Em 1969 Costa e Silva foi afastado por motivo de doença, vindo depois a falecer, sendo a presidência transferida à Junta Militar nomeada pelo AI-2: Lyra Tavares, Augusto Rademaker e Márcio de Souza e Mello.

Emílio Garrastazu Médici ocupou a presidência de 1969 a 1974. Detinha brilhante carreira no Exército, tendo sido chefe do Sistema Nacional de Informações, criado em 13 de julho de 1964, através do Decreto-Lei nº 4.131, com o objetivo de averiguar as informações e contrainformações sobre questões de subversão interna, cujo primeiro titular foi Golbery do Couto e Silva. Nessa época Médici ganhou o posto de adido militar em Washington e mais tarde chefiaria o III Exército, logo após, seria o terceiro general- presidente. Antes de 1968 a repressão não era tão sistematizada e era feita pelas forças policiais espalhadas pelo país, como as delegacias estaduais, principalmente através da criação da Operação Bandeirantes (OBAN).⁸⁴

Uma das leis mais expressivas do período foi a de nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que regulamentava o ensino de primeiro e segundo graus. Entre outras determinações, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinando o antigo primário com o ginásial, suprimindo o exame de admissão e criando a escola única profissionalizante. Tal Decreto ainda reiterou a obrigatoriedade da inclusão de Educação Moral e Cívica nos currículos de 1º e 2º grau.

Segundo o documento, “O ensino de 1.º e 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício

⁸³ COUTO, Ronaldo Costa. *História indiscreta da ditadura e da abertura*. Brasil: 1964-1985. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1997. 3ª edição. Pag. 99.

⁸⁴ A Operação Bandeirante de São Paulo eram operações arbitrárias de prisões e execuções cometidos por grupos de pessoas de confiança das autoridades que agiam de forma independentemente. Eram uma força extrapolicial mandados para reprimir e conter mais secretamente.

consciente da cidadania”⁸⁵ No capítulo IV, “Do Financiamento”, tal legislação deixa expresso que o Estado poderá financiar instituições de ensino privado através da concessão de bolsas de estudo para alunos que não possuíam recursos suficientes, como é possível ver nos artigos:

Art. 45. As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo.

Art. 44. Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos, e o de níveis superiores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas.

Art. 46. O amparo do Poder Público a quantos demonstrarem aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos far-se-á sob forma de concessão de bolsas de estudo.⁸⁶

Willington Germano (1993) salienta que a reforma do ensino médio foi feita não em resposta às reivindicações, como foi em parte a reforma universitária, mas foi sim imposta sem a mínima consulta à sociedade. Vale lembrar que era uma época de completo vazio de vozes, com a extinção das principais organizações de esquerda e forte censura aos meios de comunicação como um todo.

Outro instrumento importante criado na área da educação foi a Comissão de Investigação Sumária do Ministério da Educação e Cultura (CISMEC), criada em 10 de janeiro 1969 através da portaria ministerial nº 14, durante o ministério de Tarso de Moraes Dutra, que teve como principal presidente Jorge Boaventura Souza e Silva. Tal Comissão tinha o objetivo de realizar investigações políticas sobre todos os envolvidos no setor educacional, incluindo professores, alunos, coordenadores e etc.

A CISMEC veio para completar o aparato repressivo no âmbito educacional. Nesses tempos se pensa como imprescindível a ligação entre as demandas do modo de produção e a educação, na qual aprisionam a educação na “teoria do capital humano”, na qual a escola é a responsável por inspirar o empreendedorismo e a empregabilidade.⁸⁷

Como um organismo de inteligência no meio educacional, tal comissão tinha como função coletar informações sobre os indivíduos da área com responsabilidade e autoridade do Ministério para a análise posterior dos órgãos superiores. A partir das informações levantadas

⁸⁵ BRASIL. *Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ministério da Cultura e Educação, pag. 01. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

⁸⁶ *Ibid*, BRASIL. 1971. Pag. 06.

⁸⁷ SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do regime militar*. Cadernos Cedes. Vol 01 nº 01. pag. 02-29.

de suspeitos, viria a decisão ou não de punir o corpo de servidores, sendo que a maior preocupação era com a influência do professor sobre os alunos, pois:

a infiltração comunista no meio intelectual é extremamente variada, em seus agentes e suas formas. Existe um certo número de elementos que pertencem aos quadros partidários [...]. Há também numerosos escritores, artistas, jornalistas, professores que trabalham em proveito do Partido sem exercerem uma militância ostensiva [...]. Isso lhes dá grande independência e flexibilidade de ação permitindo-lhes atuar em várias frentes, legais e semilegais sem se exporem às sanções judiciais, nem à disciplina partidária.⁸⁸

Dessa forma podemos perceber como os objetivos e anseios da junta militar baseados no anticomunismo e na reformulação da educação em prol do trabalho estiveram latentes nas políticas educacionais do período. Tais medidas associadas à uma eficaz propaganda política e a uma imagem de popularidade da figura do presidente, davam legitimidade aos anos mais obscuros em termos de repressão política no Brasil. Portanto, a atuação do Estado na área da educação – coerente com a ideologia da segurança nacional – revestiu-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia a mitologia, ou seja, à negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultural. Segundo o autor, pode-se assinalar alguns eixos seguidos pela política educacional do governo militar, tais como:

Controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis; relação direta e imediata entre educação e produção capitalista, evidente na reforma do 2º grau, através da pretensa profissionalizante; incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital; descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, numa clara expressão da dominação burguesa.⁸⁹

Em 12 de setembro de 1969, a junta baixou o Decreto-Lei n. 869 a partir do qual, segundo Luiz Antonio Cunha, a simbiose Estado-capital tornou-se bem mais intensa no campo da educação durante a ditadura militar. Com tal legislação, o Estado se desobrigava a financiar a educação pública, passando a financiar, também, a rede de ensino particular através da concessão de bolsas de estudos àqueles alunos que não pudessem arcar com os custos do ensino regular. A constituição de 1967 não estipulou a porcentagem do orçamento advindo do Estado para com a educação fez com que este passasse a diminuir o orçamento da educação. Segundo Selva Fonseca Guimarães “A participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento decresceu de 10,6% em 1965 para 4,3% em 1975 e manteve-se no

⁸⁸ NAPOLITANO, Marcos. 1964: *História do regime militar brasileiro*. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

⁸⁹ Ibidem, Pg. 200.

patamar médio de 5,5% até 1983.”⁹⁰ Dessa forma:

os militares golpistas se apresentaram como “revolucionários” ao mesmo tempo em que defendiam a ordem, pois pretendiam modernizar o capitalismo no país sem alterar sua estrutura social. Eram antirreformistas, mas falavam em reformas. Falavam na defesa da pátria, mas criticavam o nacionalismo econômico das esquerdas. Prometiam democracia, enquanto construíam uma ditadura. Ao perderem a batalha da memória os militares se tornaram vilões de um enredo no qual se supunham heróis.⁹¹

O certo é que a política educacional utilizada acabou aumentando a exclusão social e o fosso que separava os ricos e pobres. A concepção de educação do Regime Militar estava centrada na formação de capital humano, em atendimento às necessidades do mercado e da produção. A escola, neste período, era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada, da formação de um espírito nacional. A reforma do ensino propôs um modelo de socialização, que tinha como estratégia educar as crianças e os jovens nos valores e no universo moral conformando os comportamentos do homem, da mulher e o vínculo familiar.⁹²

3.2 “¿USTED SABE QUÉ LEE SU HIJO?”: ANTICOMUNISMO E REPRESSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO GOVERNO RAFAEL VIDELA (1976-1981)

*“Las ideologías se combaten con ideologías
y nosotros tenemos la nuestra.”⁹³
(Prof. Llerena Amadeo)*

Discute-se, aqui, qual foi o tipo de reordenamento que o Processo de Reorganização Nacional argentino implantado buscou incutir na educação básica do país, e a partir de quais planos educacionais. Em 24 de março, através da *Acta fijando el proposito y los objetivos básicos para el Proceso de Reorganización Nacional* (1976) a junta militar expôs seus

⁹⁰ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática do ensino de história*. 8ª edição. Campinas/SP: Papirus, 2003. P. 08.

⁹¹ NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do regime militar brasileiro*. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

⁹² FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *O livro didático de Educação Moral e Cívica na Ditadura de 1964: a construção de uma disciplina*. (Dissertação). São Paulo: PUC, p. 11.

⁹³ RAGGIO, Sandra. *La censura en la literatura infantil y juvenil durante la última dictadura. Dossier Educación y memoria*. Buenos Aires, 2012 Pag. 05.

principais objetivos de governo, entre eles, a “vigencia de la seguridad nacional, erradicando la subversión y las causas que favorecen su existencia”⁹⁴ e a “conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales de ser argentino.”⁹⁵

É necessário entender que ser argentino, durante a última ditadura militar argentina, era ser: católico, patriótico, acima de tudo, anticomunista e a favor do novo governo. É nesse sentido, de reorganização da sociedade, com exclusão dos que não se encaixavam, que se orientarão as principais políticas educacionais da ditadura argentina, com um sentido de alerta e temor bem maior que no Brasil. O caminho para alcançar tais objetivos sempre foi colocado como cheio de sacrifícios por um bem maior, na famosa concepção de que os fins justificariam os meios. Era preciso declarar guerra àqueles que queriam entregar o país à subversão. Dessa forma, segundo a Ata para o Processo de Reorganização Nacional:

el camino a recorrer no es corto ni fácil. Estamos, no obstante, dispuestos a recorrerlo con firmeza. Firmeza no es dureza ni es blandura. Firmeza es la decisión irrevocable de alcanzar los objetivos propuestos. Si por dureza entendemos sancionar a quienes, a través de la corrupción y de la subversión, resulten responsables de este estado de cosas, y a todos aquellos que de hoy en más pretendan impedir la consecución. De los objetivos trazados; si por ello entendemos dureza, seremos todo lo duros que sea necesario. De eso no quepa ninguna duda.⁹⁶

Para a análise de como tais ações e práticas repercutiram na educação a partir da ideia de reorganização da sociedade, a pesquisa centrou na legislação educacional do período e em folhetos produzidos e distribuídos pelo Ministério de Cultura e Educação. Também foi de grande valia documentos eminentemente políticos, como discursos, declarações e documentos legitimadores do regime. A Argentina possui uma preocupação mais latente que o Brasil no sentido de resguardar e ao mesmo tempo divulgar a documentação produzida durante a última ditadura para que sirva de suporte à novas pesquisas sobre o período mais sombrio da história recente argentina. A partir de tais documentos, podemos dialogar com alguns autores estudiosos do assunto, a fim de elencar as principais aproximações ou distanciamentos do trato da educação nos dois países.

O grande objetivo do Processo era a “vigência da segurança nacional, erradicando a

⁹⁴ ARGENTINA. *Acta fijando el proposito y los objetivos básicos para el Proceso de Reorganización Nacional*. Buenos Aires, 24 de março de 1976. Pag. 04

⁹⁵ *Id. Ibid* Pag. 06

⁹⁶ ARGENTINA. *Discurso de Jorge Rafael Videla em 24 de maior de 1976 em alusão aos dois meses de implantação do Processo de Reorganização Nacional*. Pag. 30

subversão e as causas que favorecem a sua existência”⁹⁷. É nesse viés que serão tomadas todas as decisões, incluindo o desaparecimento dos considerados desnecessários. Os subversivos eram a pior categoria de pessoa que poderia haver na Argentina. A eles foram relegados denominações específicas de acordo com o grau de periculosidade considerada. Numa escala de 01 a 04, os chamados F4, condiziam à Fórmula que deveria ser aplicada, correspondendo aos que apenas a morte era cabível, os considerados sem salvação e sem chance de serem realinhados.

A Argentina estava em clima de guerra interna e total, e as Forças Armadas estavam se preparando há meses para a hora da tomada do poder. Com a implantação do Terrorismo de Estado, justificado como resposta ao terrorismo dos grupos guerrilheiros, empreendeu-se técnicas de identificação de inimigos, de pensamentos e de difusão ideológica “perigosa”.

Somente o Estado teria o dever de livrar a Nação do perigo do comunismo, mas todos os cidadãos tinham uma parte a fazer: a delação. Num discurso de Videla em 30 de março de 1976 ele deixa claro que é função de cada cidadão zelar pela segurança interna, mas que é dever apenas do Estado comandar as operações de defesa interna. Dessa forma, a educação na Argentina vai ganhar um tom de “campo especial” para se empreender ações de vigilância ainda mais fortes que no Brasil.

Na Argentina, assim como em menor medida, no Brasil, a literatura e a atividade intelectual será extremamente vigiada, havendo inclusive queima de livros em praças públicas e sanções à literatura infantil. As ações imediatas no campo da educação corresponderam à nomeação de novos reitores para as principais universidades do país através da Resolução nº 11 de 29 de março de 1976. O primeiro ministro da Educação foi César Augusto Guzzetti, ex-almirante da Marinha, que ocupou o cargo por apenas 06 dias, sendo substituído por Ricardo Pedro Bruera. Durante todo o período ditatorial foram ministros da educação: Ricardo Bruera (1976-1977), Juan José Catalán (1977-1978), Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981), Carlos Burundarena (1981) e Cayetano Licciardo (1981-1983).

Segundo Ricardo Pedro Bruera, em um discurso em comemoração ao dia do professor, em 15 de outubro do mesmo ano, o professor tinha uma missão especial e social dentro do Processo, sendo este visto como a roda da engrenagem que pode fazer a sociedade avançar. Ressaltava o desafio sugerido pela situação política, frisando o papel do professor na manutenção do estilo de vida nacional fazia menção a um novo professor, com missões muito mais responsáveis que em qualquer época, como “desarrollar valores, nutrir en la tradición los

⁹⁷ *Ibidem*. Pag. 13.

ideales de vida, asumir prospectivamente el destino elegido, corregir los desvalores de nuestros desencuentros presentes.”⁹⁸

O professor, por possuir uma atividade de tanta responsabilidade e proximidade com o aluno sempre foi alvo de muita observação, sendo cobrado e vigiado cada vez mais durante o Processo. Todo o corpo escolar, incluindo equipe diretiva, alunos, coordenadores e professores deveriam estar atentos uns aos outros quanto a sinais que indicassem suposta “contaminação” subversiva, tendo cada um a obrigação social de se reportar às autoridades, em caso de suspeita. Tais casos ocorreram inúmeras vezes, correspondendo aos estudantes a segunda categoria na lista de desaparecidos ao final do regime militar.

As ações educacionais argentinas fixaram suas políticas na blindagem mental dos alunos, na tentativa de demonizar cada vez mais sobre o perigo do contato com ideias subversivas. A publicação da *Carta Abierta a los padres argentinos*, publicada na *Revista Gente* em 16 de novembro de 1976, tenta alcançar os pais argentinos empregando um tom de aviso sobre o maior risco que seus filhos estariam correndo: “Lea la carta que sigue. Medítela. Y después, sin alarma pero con responsabilidad, actúe. Es por su bien”⁹⁹. Tal documento merece um pouco mais de análise, sendo uma das expressões mais claras da dimensão da importância que a educação possuía, na continuidade do Processo e luta contra o comunismo na Argentina.

Escrita por “um amigo” e endereçada aos pais argentinos, a carta inicia-se fazendo o leitor lembrar dos seus tempos de estudante e de como as coisas mudaram após 1973, quando, segundo a carta, o ex-Presidente Cámpora, peronista, libertou os marxistas guerrilheiros e estes ocuparam cargos públicos, como o Ministério da Educação. A partir daí a esquerda teria invadido universidades e escolas, obrigando inclusive a leituras de textos marxistas, em especial na disciplina Estudos da Realidade Social Argentina. Depois de 24 de março de 1976, os pais finalmente se sentiam aliviados porque as Forças Armadas tomaram o poder, restabelecendo tempos de liberdade para aqueles que nada tinham a temer. O remetente alertava que “la escuela es un terreno donde la subversión ha dirigido sus armas para ganar en este campo lo que no ha podido lograr con la violencia. Este es un toque de atención. Un llamado a la cautela y a la reflexión. Una apelación concreta a su responsabilidad como madre y como padre.”¹⁰⁰

⁹⁸ Discurso feito pelo Ministro Pedro Bruera em homenagem ao dia do professor em 11 de setembro de 1976. Ministério de Cultura e Educação.

⁹⁹ ARGENTINA. Carta abierta a los padres argentinos. *Revista Gente*, 16 de novembro de 1976. Pag. 01.

¹⁰⁰ *Id. Ibid.*

A partir de 24 de março a Argentina enfim pôde respirar, como um corpo enfermo que recebe uma transfusão salvadora, regenerando toda sua estrutura. Mas, tal corpo não se recuperara de uma só vez. Não, seria necessária a ação conjunta e continuada de todos os seus anticorpos para erradicar terminantemente essa doença que quase o levava ao completo caos. Esses anticorpos seriam os pais argentinos:

porque hay que entender algo, con claridad y para siempre. En esta guerra no sólo las armas son importantes. También los libros, la educación, los profesores. La guerrilla puede perder una o cien batallas, pero habrá ganado la guerra si consigue infiltrar su ideología en la escuela primaria, en la secundaria, en la universidad, en el club, en la iglesia. Ese es su objetivo principal. Y eso es lo que todavía puede conseguir. Sobre todo si usted, que tiene hijos, no está alerta.¹⁰¹

Tal guerra não era só do governo, era também dos pais argentinos, que poderiam agir ficando vigilantes sobre todos os aspectos da vida escolar de seus filhos. Recomenda-se atenção quanto aos livros utilizados, os acampamentos, as reuniões “para estudos”, as companhias, e atividades extraclasse, principalmente às destinadas à visitas à lugares carentes, pois “Porque usted no sabe -no puede saber- qué cara tiene el enemigo.” A pergunta-chave da carta é feita: “¿Usted sabe qué lee su hijo?”. À essa altura são elencados alguns livros e autores considerados porta de entrada para a subversão. *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Marquez, *As veias abertas da América Latina*, de Eduardo Galeano são exemplos de livros perigosos para adolescentes. Autores como Jorge Amado, Paulo Freire, Pablo Neruda também são classificados como imorais e transgressores, devendo ser erradicados da proximidade de uma família argentina. A carta segue falando para o alerta para com a vestimenta do filho, as palavras utilizadas, possíveis questionamentos e amizades suspeitas. Por isso:

por todo eso y por mucho más, prudencia. Cautela. Vigilancia. Analice las palabras que su hijo aprende todos los días en la escuela. Hay palabras sonoras, musicales, que forman frases llenas de belleza. Pero que encierran claves que el enemigo usa para invadir la mente de su hijo. Cierta tono clasista en los comentarios, la palabra, compromiso”, descripciones del mundo como un mundo de pobres y de ricos, y de la historia como una eterna lucha de clases.¹⁰²

Os pais deveriam ficar alertas pois eram os únicos que poderiam salvar seus filhos do perigo e morte certa que a subversão levaria. O caráter de responsabilidade depositado pela carta aos pais é gigantesco, se assemelhando a uma lista de cuidados a se tomar para evitar o contágio por uma terrível doença. A amplitude da divulgação e o tom de seu conteúdo

¹⁰¹ *Id. Ibid. p. 04.*

¹⁰² *Id. Ibid. p. 05.*

revelam o caráter da intervenção pretendida pelo novo governo.

Mariana Gudelevicius aponta que a repressão aos estudantes se iniciou muito antes, em 1975 quando foi proibida a atividade dos estudantes no nível secundário. O enfrentamento entre estudantes e forças policiais foi intenso nos primeiros meses de ditadura, sendo aniquilada ao longo do regime. Na *Noche de los Apices*, em 16 de setembro de 1976, quando forças de segurança sequestraram 06 alunos secundaristas do Colégio Nacional da Universidade de La Plata, participantes do grêmio dos estudantes secundários enfrentaram a polícia resultando em muitos presos e feridos. Para a autora:

la escuela, antes espacio atravesado por el activismo político y la movilización, se transformó en un blanco prioritario de la represión y fue pensada también como un dispositivo de ésta. Para las FFAA la institución escolar era un lugar para el adoctrinamiento y disciplinamiento social, allí se formarían los “nuevos ciudadanos argentinos” portadores de aquellos valores que el régimen tanto pregonaba.¹⁰³

Desde a deflagração do Golpe havia a necessidade de uma sustentação ideológica ao sistema. A escola se inseriu como mais um desses campos. Nesse caso observamos o trato com a educação seguindo o mesmo destino das outras políticas sociais, como no caso do Brasil, através da orientação da educação para o desenvolvimento e trabalho. Na Argentina, além de existirem esses elementos, todas as áreas estavam mais direcionadas para a extinção dos subversivos e reordenamento geral do país. A literatura infantil também foi censurada. Livros infantis onde os personagens tinham pensamento, articulação social e iniciativa, eram banidos, sob o pretexto de desvirtuamento moral e formativo.

O ano de 1977 nos trouxe um dos documentos mais explícitos sobre a ditadura e seus preceitos no que se refere à contra-ideologia educativa na qual o regime apostou. A Resolução nº 538 de 27 de outubro de 1977 fez tornar público o folheto intitulado “Subversión en el ambito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)”. O folheto foi elaborado e produzido pelo Ministerio de Cultura e Educação na gestão de Juan José Catalán para ser distribuído entre os estabelecimentos educacionais do país, com o objetivo de informar ao corpo escolar como detectar os inimigos da nação, como forma de deixar um legado para as gerações vindouras. De acordo com o documento:

considerando que es materia de fundamental del aludido Propósito la erradicación de la subversión en todas sus formas.
Que entre los objetivos básicos a alcanzar se encuentran la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser

¹⁰³ GUDELEVICIUS, Mariana (2008). *Educación y dictadura. Las primeras medidas en materia educativa del "Proceso de Reorganización Nacional"*: análisis de la gestión Guzzetti. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. Pag. 05.

argentino y la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales de ésta.

Que para el cumplimiento de esa alta misión le cabe al Ministerio de Cultura y Educación una responsabilidad de especial significación.

Que el personal docente y directivo de establecimientos educacionales es el que en definitiva, en forma directa, ejerce la transmisión de conocimientos y la conducción de los respectivos ámbitos.

Que por tal motivo resulta necesario proveer a dicho personal de la mayor información para el cumplimiento de sus funciones y de la dedicada labor a su cargo.¹⁰⁴

O Ministério admite que o âmbito educativo tem um papel central no combate à subversão e é de fundamental importância a confecção de um material que ajudará no entendimento e caracterização dos chamados inimigos. Segundo o documento, tal texto facilitaria a compreensão do fenômeno subversivo, especialmente no campo educativo. “Si este folleto contribuye para que los docentes conozcan mejor a los enemigos de la Nación y para que las generaciones venideras puedan decir de los educadores de hoy que cumplieron con su deber, se habrá logrado con creces su propósito.”¹⁰⁵

O documento está dividido em 05 partes. Nos “conceitos gerais” o documento trazia uma ambientação da situação do país quando a junta militar assumiu o poder, do desgoverno, caos econômico e social, e da “agressão internacional marxista” da qual o país foi vítima. Há o esclarecimento de alguns termos, como “subversão”, caracterizada como uma ação encoberta ou aberta com o objetivo de transformar os critérios morais de uma nação e a forma de vida de um povo, a fim de impor um novo modo de conceber o mundo, como meta final de modificar o governo estabelecido. Por subversão da pessoa, o folheto explica:

La conquista de la persona, necesaria para el tiempo de la subversión, se logra por el control de su personalidad física y moral, dentro de los grupos sociales o medios locales donde actúa (familia, edad, profesión, religión, vínculos, etc).¹⁰⁶

Tal subversão da pessoa ocorreria pelo controle da personalidade física e moral e pelo assédio por parte dos subversivos à pessoa normal. Assim, para conseguir novos adeptos, era necessário quase que uma lavagem cerebral, onde o assediado era destituído de família, moral ou religião. Daí o perigo ideológico do marxismo. O documento ainda trabalha conceitos de guerra e comunismo.

¹⁰⁴ ARGENTINA. *Resolución n° 538 de 27 de outubro de 1977*: Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo). Ministerio de Cultura y educación. Pag. 01.

¹⁰⁵ *Id. Ibid. p. 05*

¹⁰⁶ ARGENTINA. *Resolución n° 538 de 27 de outubro de 1977*: Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo). Ministerio de Cultura y educación.

Fazendo um apanhado histórico sobre as principais organizações de esquerda que atuaram no campo da educação, chega-se à conclusão que todas elas se utilizaram de uma linguagem atrativa para o jovem, mudando mais tarde o teor das reivindicações. Sua denominação é sempre precedida pelos termos “banda de delinquentes subversivos marxista”, com ênfase no mal que essas instituições promoveram. A parte principal do documento é a que aponta que havia estratégias específicas para a ação de aliciamento de jovens no campo educacional, pois os grupos do acionar marxista consideram os campos da cultura e educação como os mais favoráveis para a disseminação da doutrina, sendo exatamente onde as forças de segurança deveriam agir. A inserção nesse âmbito foi feita aos poucos, com uma estratégia própria. Dessa forma, os objetivos gerais da subversão no âmbito educativo seriam:

- 1.Captar ideológicamente la juventud, futura conductora de la Nación en que sucesivas generaciones alcanzará y mantendrá el dominio del estado bajo el yugo marxista.
- 2.Reclutar adeptos para engrosar las filas de sus actuales organizaciones.
- 3.Evitar la modificación de planes y sistemas que pudiera perjudicar sus objetivos y su prédica marxista encubierta
- 4.Mantener encubierto al personal docente partidario.¹⁰⁷

Mais uma vez, há a descrição da situação atual da Argentina e o uso da frase “enfermidade moral”. O folheto relegou aos educadores a condição de “custódios da nossa soberania ideológica” e a história como elemento orientador da ação formativa. O modo de ação do marxismo no meio educativo segue projetos empreendidos a partir de alguns aspectos favoráveis: pessoal hierárquico e docente adepto da ideologia. Gente que mesmo sem ser marxista, permite a infiltração da doutrina no ambiente escolar, emprego de bibliografia selecionada para esse fim, organizações sindicais, também tem culpa e será punido.

Em seguida discorre-se sobre a influência subversiva em todos os níveis de ensino. No nível primário, a insistência de contos desenvolvidos para tal fim, que contém uma moral que já incite a conduta agressiva e revolucionária. Mesmo à essa altura, a vigilância dos pais é indispensável. O segundo e terceiro nível seguem com as mesmas ideias, sendo o professor e a bibliografia utilizada a principal porta de entrada para ideias desse cunho em sala de aula. Por isso mesmo o documento elege os educadores a condição de “custódios da soberania ideológica” da Argentina.

No Programa de Política Educacional de março de 1978, a Junta Militar alerta que a educação deficiente e deteriorada contribuiu para o desenvolvimento do terrorismo, devido à falta de hierarquia no ensino e à inversão da escala de valores. Sobre o ensino básico é

¹⁰⁷ *Id. Ibid. p. 24.*

ênfatisado a eficiência da Formação Cívica para a renovação necessária à educação argentina, bem como a utilização de meios midiáticos para tornar a escola atrativa, através da utilização de vídeos, filmes, música e etc.

Dentre os objetivos morais e religiosos, o plano busca dar um conteúdo moral e cristão a todo o processo educativo, assim como a seleção e hierarquização dos valores. Há uma orientação nova, de “profundizar el conocimiento de Historia y geografía del país para afianzar la asimilación del ser nacional.”¹⁰⁸ Para o nível secundário permanecem os mesmos objetivos, “afirmar la necesidad del ordenamiento social y de los valores aceptados por nuestra sociedad a través de la cosmovisión occidental y cristiana.”¹⁰⁹ Muito pouco do que se planejou realmente ocorreu, pois, a tarefa mais urgente de todas no ver da Junta era erradicar a subversão de uma vez por todas, o que custou pessoal, sistematização, tempo e recursos. A tônica de exceção e autoritarismo continua: “no se permitirán centros estudiantiles de carácter gremial.”¹¹⁰

Já no documento “Políticas e ações do governo em matéria educativa, cultural e científica (18/04/1979)”, uma compilação do discurso do novo ministro da educação, Juan Rafael Llerena Amadeo, nos leva aos novos objetivos para o restante do governo de Jorge Rafael Videla em matéria educativa. A concepção de educação está assinalada como “el proceso que tiende a la formación del hombre como ser individual y social, mediante el perfeccionamiento armónico de todas sus potencialidades (físicas y espirituales) para el cumplimiento del bien común y social y de sus destinos trascendente.”¹¹¹

Assinala a necessidade de uma Lei Orgânica da Educação, assim como a capacitação dos docentes e sua valorização. Com relação à disciplina de História, era necessário um maior enfoque na tradição humanista-cristã, bem como no estudo de todo o processo histórico argentino. Havia a preocupação com o restabelecimento da Formação Moral dos alunos, como forma de prevenir a “contaminação” pela subversão.

Na Resolução nº 923 de 01 de junho de 1979, que versa sobre a implementação do programa “Para uma renovação da Escola Média”, que sugere algumas medidas para a melhoria da escola argentina. O objetivo do programa é alcançar melhores resultados na aprendizagem, hábitos eficazes de estudo, diminuição do fracasso escolar e a cooperação entre família e escola. Para isso, estabelecem três projetos sequenciais: estudo dirigido: se

¹⁰⁸ ARGENTINA. *Plano de Política Educativa* (1978). Ministerio de Cultura y Educación. Pag. 29

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 33.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 45

¹¹¹ ARGENTINA. *Políticas e ações do governo em matéria educativa, cultural e científica* (18/04/1979).

centraria em disciplinas como história, língua e literatura, matemática e ciências biológicas, cada um com seu guia de estudos específicos. Avaliação e nivelção: avaliação contínua e compreensiva de toda a aprendizagem, através, dentre outras técnicas, dos períodos de reforço escolar e orientação vocacional: se desenvolveria apenas no segundo ciclo.

Uma das principais publicações do Processo é o levantamento intitulado “*Marxismo y Subversión (ambito educacional)*” publicado em 1980. Tal documento se torna relevante pelo seu volume (51 páginas) e consistência na análise da infiltração marxista e sua prática não só na Argentina, mas na América Latina e no mundo, merecendo assim, um pouco mais de atenção. Segundo o documento, “el objetivo perseguido por esta publicación no es sólo poner al descubierto el solapado accionar subversivo del marxismo internacional, sino fundamentalmente, que mediante dicho conocimiento se encuentren las respuestas válidas para oponerse a su acción disolvente.”¹¹²

É possível entender que o campo educacional era uma preocupação latente para a Junta Militar pois o documento, ao contrário dos analisados anteriormente não foi produzido pelo Ministério de Cultura e Educação, mas sim pelo Estado Maior do Exército argentino. O Documento foi dividido em duas partes: A subversão na Argentina e A Subversão mundial. Na primeira parte há 05 capítulos sobre a chegada e instalação das ideias marxistas na nação argentina. No Capítulo I: *Antecedentes inmediatos* está um apanhado histórico do marxismo na Argentina, desde as primeiras formações do Partido Socialista no país, chamadas pejorativamente de “seitas marxistas” que teriam dado origem aos principais movimentos populares tidos como guerrilheiros, como o Exército Revolucionário do Povo, a Frente Peronista, os movimentos trozkistas, guevaristas, maoístas, etc.

No Capítulo II: *Caracterización dos principais grupos subversivos*, fala da origem e evolução dos três maiores grupos armados de orientação peronista atuante na Argentina, mostrando sua origem, evolução, caracterização ideológica, objetivos e estratégias, como o *Ejercito Revolucionario Del Pueblo*, *Montoneros* e etc. No Capítulo III, Táticas de captação e agitação aplicadas em diversos âmbitos, os subversivos estão retratados como agitadores, inflamadores das massas sempre em busca de situações de descontentamentos gerais para a partir da soma de forças, tomar o poder mundial através da destruição da vida econômica, família, da moral e da paz mundial. Segundo o informe o marxismo causa conflitos que modificam a situação econômica e incite as massas à luta de classes. Seus principais pontos de concentração seriam o trabalhista, o educacional e o industrial. O marxismo era ainda o

¹¹² ARGENTINA. *Marxismo y Subversión (ámbito educacional)*. Estado Mayor General del Ejército. 1980

responsável pelo emprego da ação psicológica em nível nacional:

la acción psicológica ha desempeñado un importante papel en el accionar subversivo y ha recurrido a diversos medios que van desde publicaciones clandestinas, inscripciones murales, panfletos, pegadas de obleas, emisiones radiales clandestinas, propaganda y/o intimidaciones por. Vía postal o telefónica, visitas domiciliarias, etc., hasta el empleo de propaganda armada y uso de explosivos de alto poder sobre lugares de concentración de personas con fines no sólo de destrucción, sino propagandísticos.¹¹³

No referido documento, aponta-se ainda a ação psicológica no âmbito religioso, sendo a procura do apoio da Igreja em casos de desaparecidos uma das táticas da própria subversão. Também há a influência no âmbito cultural, educacional (ao qual reservaram uma parte inteira mais adiante) e o familiar. Na família, a subversão da mente se daria pelas drogas, como forma de destruição do núcleo familiar. Ainda no ataque à família, o informe segue listando as ações do perigo vermelho na sociedade, na família e na moral, pois os subversivos:

incitan a todos los desórdenes e incongruencias (que los hijos se rebelen contra "los viejos", que los padres quieran ser "amigos" en vez de padres, que los esposos quieran ser "compañeros" y su matrimonio pase a ser "su pareja", que los alumnos determinen lo que el profesor les puede enseñar) ; niegan toda vigencia o conveniencia al respeto, al orden justo, a las escalas de valor, a las jerarquías Morales.¹¹⁴

No Capítulo IV: *A ação no âmbito educativo*, a justificativa para haver uma sessão inteira para o âmbito educacional se faz logo de início: “El accionar de la subversión en dicho ámbito adquiere un énfasis particular por ser considerado por ésta el más apto para la preparación de la acción insurreccional de masas en forma mediata. Ello impone un tratamiento más pormenorizado.”¹¹⁵ A infiltração marxista nesse dito meio é feita de forma paulatina e sistematizada. Os objetivos das ações marxistas no meio educacional, seriam os seguintes:

- a. Captar ideológicamente la juventud, futura conductora de la Nación, que en sucesivas generaciones alcanzarían y mantendrían el dominio del estado bajo el yugo marxista;
- b . Reclutar adeptos para engrossar las filas de sus actuales organizaciones;
- c . Evitar la modificación de planes y sistemas que benefician sus objetivos disociadores y su prédica marxista.
- d . Mantener encubierto al personal docente partidario.¹¹⁶

Tais objetivos eram alcançados através de uma metodologia que consistia na difusão

¹¹³ *Ibidem*. p. 16

¹¹⁴ *Id. Ibid.* p. 20

¹¹⁵ *Ibidem* p.. 20

¹¹⁶ *Id. Ibid.* p.. 21

da ideologia marxista previamente, através dos docentes, professores, diretores, emprego de bibliografia, material de ensino e recursos didáticos que, objetivamente, contenha ideologia marxista e outras estranhas à nossa nacionalidade e ainda, através das agremiações estudantis. Poderia ser ainda por desvios conceituais durante a assistência psicológica a alunos ou professores, individual ou coletivamente. Mas, havia ainda, a metodologia de acordo com o nível de ensino/aprendizado.

No nível pré-escolar/primário haveria o incentivo de condutas rebeldes, comunicação e reflexão a partir de leituras tendenciosas, publicadas para o fim da subversão, quanto a isso, o informe lembra-se da importância da seleção dos livros infantis. O acionar ideológico iria se intensificando através do crescimento e do fim do nível primário. Nessa fase da educação, deve-se haver um controle rígido do diretor da escola e dos pais sobre o alunado.

No nível secundário e terciário, o assédio subversivo seria maior, objetiva e subjetivamente. Algumas das ações consistiriam na formação do pessoal docente, de formação marxista, que ideologizaram os conteúdos de forma a contemplar a ação vermelha. Além desses professores ativos, há os passivos que sabem do que está passando e nada fazem para detê-lo, estando por último, a ampla utilização de livros marxistas. A partir desse nível podem surgir organizações partidárias.

Dentre os fatores que podem ter contribuído para o acionar marxista nesse âmbito estavam a desordem, a incerteza da nação, o desgoverno de Isabelita, a carência de um projeto político para a educação como um todo; situação socioeconômica da nação. Entre outros fatores, aponta-se ainda, a:

incompetencia de algunos funcionarios, inspectores y docentes que, sin ser marxistas se constituyeron en "idiotas útiles" del movimiento subversivo organizado, por comodidad, temor, negligencia o falta de información de la penetración ideológica que se estaba desarrollando.¹¹⁷

No Capítulo V: *Repuestas válidas para una sociedad agredida*, a velha história da agressão marxista e da capacidade e legitimidade do exército para lidar com a situação. Justifica a força utilizada devido ao perigo do adversário. O papel de guardião das mentes jovens dado ao professor é reforçado, pois:

compete a los educadores, en su triple condición de miembros destacados de la sociedad, profesionales del difícil arte de enseñar e integrantes de su propia familia (que también está en peligro) , capacitarse y disponerse a hacer frente al diario desafío (...) La misión de los educadores en esta lucha por la propia nacionalidad es trascendente e ineludible. Como se ha expresado, el objetivo básico de la subversión alienante es la conquista de las

¹¹⁷ *Ibidem.* p. 28.

mentes. De allí que, sea precisamente en las aulas donde se ha de librar la batalla decisiva.¹¹⁸

Na segunda parte, sobre a subversão mundial, está o Capítulo VI: *O marxismo em suas origens e sua ideologia para vários âmbitos da vida*. Fala sobre materialismo dialético histórico. No folheto, há a afirmação que o marxismo exclui qualquer tipo de religião, “las mas feroces, sistemáticas e integrales persecuciones religiosas que registra la historia se han desatado bajo el signo del marxismo.”¹¹⁹ Segundo o documento, àquela época o mundo estaria dividido em dois blocos: o socialismo e o *mundo livre*.

Documentos consistentes e volumosos como os analisados mostram que na Argentina, a preocupação com a disseminação das ideias comunistas alcançou níveis bem maiores que no Brasil, através de uma política de repressão social muito mais ativa, que não se limitou ao meandro puramente político, se espalhando por vários setores sociais considerados de grande facilidade para a inserção de ideias a serem combatidas.

3.3 EDUCAÇÃO E AUTORITARISMO: UM QUADRO COMPARATIVO DA EDUCAÇÃO BÁSICA ENTRE BRASIL E ARGENTINA

Através das análises do primeiro conjunto de leis, procuramos observar em que medida as políticas educacionais argentinas se aproximam das políticas educacionais brasileiras. A ênfase no Brasil foi dada a Educação Moral e Cívica (EMC) e a profissionalização do ensino médio, na Argentina foi canalizada para a identificação e prevenção dos supostos comunistas no meio educacional. Mas sobre essa disciplina em específico, falaremos no próximo capítulo, por entendermos que estas constituem um assunto à parte, devido à ênfase e importância que lhe foi dada, em especial no Brasil, onde EMC foi considerada também como prática educativa.

A ditadura militar brasileira e o Processo de Reorganização Nacional Argentino viam a educação como uma das áreas fundamentais onde deveria se implementar mudanças que visassem erradicar o perigo de subversão, sendo esta alcançada através de uma reformulação em seu sistema, desde o primário até a universidade. Tal reorganização e reconstrução dos sistemas de ensino em análise não chegaram a se concretizar por completo, sendo

¹¹⁸ *Id. Ibid.* p. 43.

¹¹⁹ *Ibidem.* p. 38.

caracterizada mais por um conjunto de ações tomadas ao longo dos anos, sem muita objetividade, o que se confirmou através da grande rotação de ministros em ambos os governos.

As políticas adotadas na Argentina visavam principalmente o êxito do estado na guerra ideológica que se acreditava estar sendo travada em toda a nação, com palco especial nas escolas e universidades. A educação profissionalizante no ensino médio também foi ambição de ambos os governos, com menos ênfase na Argentina. Neste país, os números da repressão são claros em relação à quantidade de estudantes desaparecidos e vítimas da repressão. Tais números, bastante ilustrativos, também serão discutidos no próximo capítulo, como chave final para a ilustração do que vem sendo dito até aqui.

Um olhar mais geral sobre a educação básica das duas ditaduras nos permite dizer que a brasileira se preocupou mais em modernizar a educação, somado ao fato de que foi esse um período de efervescência cultural no país. Enquanto na Argentina havia a caça deliberada à intelectuais e artistas através da menor suspeita de subversão, no Brasil houve a implantação do sistema de pós-graduação e a modernização acadêmica, apesar de também ter havido grande repressão cultural e perseguição à artistas e intelectuais. O nível de autoritarismo de ambos os regimes sempre norteou suas ações e suas consequências não só no meio estudantil, mas em todos os aspectos da sociedade da época.

Pode-se dizer que a educação nesses novos regimes, deveria corresponder aos seus objetivos reestruturantes para uma sociedade livre do comunismo, amante da moral e dos valores de ser argentino e brasileiro. A Argentina é um país católico e sempre enfatizou essa característica em suas legislações, apontando a preservação do catolicismo como um dos motivos do combate ao comunismo, o que sempre rendeu apoio da cúpula católica, que também se beneficiou em relação ao tipo de política educacional construída durante o golpe. Apenas quando o regime mostrou sinais de grave crise a Igreja Católica diminuiu seu apoio. No Brasil, a Igreja deu apoio ao golpe durante pouco tempo, se voltando contra o regime após as primeiras notícias públicas de tortura e desrespeitos aos direitos humanos, e principalmente quando membros da igreja foram atingidos pela repressão.

O compromisso de melhorar a economia “a qualquer custo” se viu nos dois países, com maior gravidade na Argentina, cuja inflação estava em nível alarmante quando da tomada do poder pela Junta Militar. Assim, a educação se voltou também para a contribuição efetiva da renda *per capita* nacional, com a proliferação de escolas particulares e da tentativa de profissionalização do ensino médio. Na Argentina, a mesma modalidade fez surgir vários

colégios católicos espalhados por todo o país, com o total incentivo financeiro dos militares.

A pasta da Cultura e Educação em ambos os países sofreu grande rotatividade. Sendo na Argentina, no período compreendido, ocupada por seis ministros e no Brasil, foi ocupada por cinco ministros, nem todos militares. Esse é um outro aspecto divergente em ambas as ditaduras. Na Argentina, na maioria dos cargos públicos, inclusive de reitores das maiores universidades foram delegados à também militares, sendo que os civis ocuparam poucos cargos. Já no Brasil, deu-se preferência aos chamados tecnoburocratas, pessoas especializadas em determinado campo, que não deveriam sofrer e exercer nenhuma ascendência política.

Dentre os objetivos básicos da nova educação sugerida pelo Processo de Reorganização Nacional argentino está a “[...] Conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales de ser argentino.”¹²⁰ Para atingir tal patamar, o Processo lançou mão de uma série de medidas que serão esboçadas a seguir. No caso do Brasil, considerava-se a educação pública extremamente deficiente e o número de crianças e jovens fora da escola ainda era alarmante. O analfabetismo batia cifras altíssimas até a década de 1980, sendo a sua erradicação um dos objetivos das políticas educacionais do período.

Dessa forma, vimos como a educação básica sofreu diversas intervenções, diretas ou não, a partir da necessidade de modificar a forma de pensar, agir e aprender, ao tornar cada cidadão em soldado vigilante da soberania nacional contra supostos comunistas. Na Argentina, houve um esvaziamento de intelectuais, de todas as áreas, temendo a repressão e a censura. Escritores, literatos, cineastas, várias categorias foram forçadas ao exílio durante a última ditadura. Ou seja, no Brasil, apesar do autoritarismo, ainda houve espaço para o aparecimento e continuidade de vários artistas consagrados nacionalmente. Na Argentina, a Doutrina de Segurança Nacional mostrou-se muitas vezes mais solidamente articulada e aplicada, em especial no campo educacional.

Se os jovens poderiam entrar em contato com o comunismo na escola, o governo deveria lhes ensinar sobre anticomunismo e todos os perigos de uma mente contagiosa, deveria lhes instruir quanto e como reconhecer e denunciar um subversivo, fosse este seu diretor, professor, coordenador ou mesmo colega de classe. É nesse sentido que nos levam as fontes argentinas, cujo objetivo mais latente parece ser o de prevenção e alarme sobre os perigos representados pela destruição dos valores morais e cristãos, enraizados no contágio pelo comunismo.

¹²⁰ REPÚBLICA DA ARGENTINA. *Acta fijando el proposito y los objetivos básicos para el Proceso de Reorganización Nacional*. 24 de março de 1976, p. 02.

Dessa forma, algumas fontes são ricamente esclarecedoras e nos dão a tônica do caminho percorrido pela educação básica durante a última ditadura militar argentina. No próximo capítulo, procuraremos explorar mais a história das disciplinas Educação Moral e Cívica e Formação Moral e Cívica, importantes componentes da educação para ambas as ditaduras, por concentrarem valores e objetivos claramente alinhados com a ideia de moral e ordem imposta conservadoramente aos estudantes. Também serão abordadas outras práticas simbólicas autoritárias que foram sendo adicionadas ao cotidiano escolar, além de uma rápida análise do calendário escolar e de suas comemorações. A partir daí se concluirá com uma visão mais aprofundada e comparativa da educação básica nesses governos.

IV - PRÁTICAS DE CONTROLE DO SABER: DAS IMPOSIÇÕES CURRICULARES ÀS PERSEGUIÇÕES POLÍTICAS

“o presidente Médici está governando o Brasil com os imperativos da revolução: estimular os valores positivos da nacionalidade e da soberania, dando ênfase ao moral, ao civismo e ao espírito religioso; opor-se às doutrinas e ideologias que contrariam a alma, a consciência e a tradição de vida da sociedade brasileira.”¹²¹

É no contexto das reformas educacionais do Governo Médici, elaboradas através de leis analisadas no capítulo anterior, que se inicia esta seção, tendo como objetivo explorar as práticas de controle colocadas em ação pelos governos ditatoriais no campo da educação básica. Estas práticas não foram somente aplicadas em relação aos alunos, mas também atingiram os responsáveis pela formação escolar, através de três eixos temáticos: as mudanças curriculares, as comemorações incorporadas ou retiradas do calendário escolar, e as perseguições sofridas pelos docentes atingidos pela repressão. No bojo da análise curricular, esta pesquisa se centrou principalmente na inclusão das disciplinas Educação Moral e Cívica, no Brasil, e de *Formación Cívica*, na Argentina, analisando seus programas e objetivos. No item que se dedica às comemorações, analisaremos o calendário escolar e suas datas comemorativas, com atenção especial também para as datas excluídas do rol das comemorações. No que se refere às perseguições políticas sofridas por ex-professores que atuavam na educação básica no período de 1969 a 1981, foram utilizados alguns depoimentos obtidos através dos relatórios da Comissão Nacional da Verdade, no Brasil, e do Relatório *Nunca Más*, na Argentina.

Acreditamos que os acréscimos são tão importante quanto as ausências, seja na inclusão ou retirada de datas comemorativas. Seja em relação às disciplinas inseridas. Nos deteremos principalmente nas substituições de disciplinas, como foi o caso argentino, onde se retirou a disciplina de *Estudios de la Realidad Social Argentina*, para que fosse incluída *Formación Cívica*. Tal mudança se deu pelo fato de que a segunda disciplina atendia mais prontamente um dos objetivos do Processo de Reorganização Nacional, que era moldar a consciência moral e cívica dos alunos, inculcando um modo de viver e agir que correspondesse aos ideais de cristianismo, anti-subversão e amor à Pátria.

¹²¹ Oficial do Exército R/2- Rubens Ribeiro dos Santos- Compêndio de Moral e Cívica. In: MASCELANI, Maria Nilde. *Educação Moral e Cívica: A escalada fascista no Brasil*. 1975.

No Brasil, Educação Moral e Cívica já fazia parte da grade curricular, tendo sido ainda mais valorizada na época da ditadura. Das disciplinas incluídas, deu-se atenção também aos guias curriculares correspondentes, analisando seus objetivos, temas e bibliografia sugerida.

Nesta seção, o tema da Memória, da História Oral e das Comemorações foram importantes para analisarmos as datas comemorativas e os depoimentos de ex-professores. As ditaduras sempre se utilizaram de ocasiões comemorativas para buscar legitimação e adesão popular em torno de grandes eventos que suscitassem união e patriotismo. A Copa do Mundo de 1970 no Brasil, durante o governo Médici, foi um dos fatos utilizados para que a imagem do autoritarismo político fosse camuflada durante o período do evento, procurando demonstrar que não só o povo ia bem e unido, como também o país era exemplo de prosperidade não só econômica, mas também esportiva. Episódio simbolicamente comprovado pela vitória do Brasil na competição. Tal evento, de alcance internacional, foi aproveitado pelo regime como veículo de propaganda política. Com os jogos, houve o resgate do ufanismo no Brasil. “A vitória do futebol era a vitória da Ditadura, ou seja, a conquista do tri era mais um sinal de que o “Brasil estava no caminho certo” com o comando dos militares e que todos deveriam se unir em torno da pátria e do governo.”¹²²

A Argentina também teve experiência semelhante ao sediar o Mundial de Futebol de 1978, pois através dele passou uma imagem, principalmente no âmbito internacional, de que o país seguia unido, ordenado e feliz, ao contrário do que diziam as denúncias internacionais sobre o desrespeito aos direitos humanos, crescentes a cada ano. Durante tais grandes eventos a atenção da maioria da população estava voltada para o patriotismo e o *frênesi* do orgulho nacional, camuflando os problemas internos tão latentes. A vitória da Argentina nesse ano só reforçou o desejo dos ditadores de restaurar a imagem do país, ao mesmo tempo que serviu de grande distração tanto nacional como internacionalmente.

Comemorar é um ato de relembrar de forma positiva uma ação ou personagem considerado importante para a Nação. A tentativa do resgate da memória se torna mais explícita em algumas situações, geralmente quando a data serve aos objetivos do presente. À época de tais governos militares, havia objetivos comuns, como o de unir toda a Nação sob o símbolo do patriotismo, respeito à hierarquia e consagração aos seus governantes, ocasião em que ficava explícito, por exemplo, na comemoração da Independência do Brasil, em 1822 (07 de setembro) e da Argentina, em 1825 (25 de maio).

¹²² FARIAS, José Airton de; SOARES, Fagno da Silva: O futebol e a ditadura militar no Brasil. A Copa de 1970 no México e seus desdobramentos político-sociais. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (abril-junio 2016). Pag. 05. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/02/futebol.htm>

4.1 MUDANÇAS NA GRADE CURRICULAR NO BRASIL E ARGENTINA: EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E *FORMACIÓN CIVICA* EM FOCO.

A pesquisa aborda as disciplinas implementadas ou substituídas na educação básica de ambos os países, como *Formación Civica* na Argentina e Educação Moral e Cívica, no Brasil. Tais disciplinas possuíam objetivos específicos correspondentes ao período em que foram (re)incorporadas no currículo. No caso argentino, a nova disciplina deveria ocupar o lugar de Estudos da Realidade Social Argentina, vista como eminentemente perigosa por suscitar temas como pobreza, analfabetismo, desigualdade social e distribuição de renda. No Brasil, Educação Moral e Cívica foi inserida como disciplina e prática escolar para o ensino básico, assim como Organização Social e Política do Brasil (OSPB). No ensino superior, houve Estudos dos Problemas Brasileiros, com objetivos e temas semelhantes e adaptados.

No caso brasileiro, os governantes do regime militar de 1964, não inauguraram a disciplina de Educação Moral e Cívica, apenas retomaram sua aplicação, já estabelecida há alguns anos, utilizando-a para a mesma finalidade, mas não exatamente da mesma forma. No governo Vargas a disciplina já era obrigatória e se constituía numa das bases ideológicas da educação do Estado Novo em vigor de 1937 a 1945. Antes do regime militar, moral e civismo eram assuntos complementares, mas com a mudança do regime político, esta passou a ser uma disciplina específica, além de ser encarada também como *prática educativa* através do Decreto 68.065 de 14 de janeiro de 1971, do qual nos deteremos mais adiante.

Como prática educativa, entendia-se que de tão fundamental para o desenvolvimento do aluno esta deveria ser uma disciplina não somente a se praticar, mas também a ser vivida para além dos muros da escola, os cultos aos símbolos nacionais e participação em desfiles cívicos. Neste contexto foi tornado obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica em todas as escolas brasileiras, de todos os níveis de ensino como disciplina e prática educativa, através do Decreto-lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969. A elaboração do currículo da disciplina ficaria ao cargo do Conselho Federal de Educação e da Comissão Nacional de Moral e Civismo, cujo primeiro objetivo era “articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º”¹²³. Foi criada ainda, nesse mesmo decreto, a Cruz do Mérito de Educação Moral e Cívica, às personalidades que se destacassem na implementação e continuidade da disciplina, com esforços e dedicação.

¹²³ *Id. Ibid.* p. 02

No Brasil, a bibliografia consultada de EMC menciona um documento elaborado sobre a Comissão Nacional de Moral e Civismo do Brasil, o que confirma a teoria de colaboração também em assuntos educacionais. No Brasil há o predomínio da visão cristã/católica e a permanência de uma visão de brasilidade como mescla de raças e credos. Havia a necessidade de produzir uma nova ordem educativa, de acordo com os pilares de ambos os regimes.

Segundo Elaine Lourenço¹²⁴, todos os detalhes foram meticulosamente pensados: programa curricular para todas as séries, cursos de formação de professores e produção de livros didáticos. Segundo a autora, esta foi a grande disciplina da “Revolução”, por pregar todas as prerrogativas necessárias ao desenvolvimento da nação, incluídas no pensamento militar. Temas patrióticos, vinculados à moral, culto aos considerados grandes homens, reverência ao catolicismo, dentre outros fatores, estavam presentes nos conteúdos da disciplina, que deveria ser inserida desde o primário. A habilitação para EMC e OSPB era obtida nos cursos de Licenciatura em Estudos Sociais, ficando a carga de professores de outras disciplinas como História e Línguas, quando não houvesse pessoal com qualificação prévia.

Entre os principais conteúdos estudados pela EMC estavam: Organização social; Organização política; Democracia; Estado (estrutura: poderes executivo, legislativo, judiciário. Partidos políticos); Cidadania; Direitos e deveres; Sociedade brasileira (educação, família, trabalho, economia); O Brasil e relações internacionais; Objetivos nacionais; *Segurança nacional*; Símbolos Nacionais; Religiosidade; Valores como: felicidade; caráter; combate aos maus hábitos; consciência moral; liberdade e justiça, assim como o estudo de alguns personagens históricos, representadas como exemplos de valores e boa conduta. As bases filosóficas que a disciplina trazia, deveriam motivar:

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasse e orientação dos pais.¹²⁵

O tema da Segurança Nacional era um dos mais repetitivos nos manuais de EMC,

¹²⁴ LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 60, p.97-120. 2010.

¹²⁵ BRASIL. *Decreto-Lei nº 869 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Ministério da Cultura e Educação, 1969. Pag. 01.

como no livro didático “*Educação Moral e Cívica*”, de Antônio Xavier Teles (1973). Em um capítulo específico sobre Segurança Nacional, diz que, “a Segurança Nacional visa salvaguardar os objetivos nacionais: a integridade territorial; a integração nacional; a soberania; o progresso econômico; a paz social; *a democracia*.”¹²⁶ Soa irônico um livro didático onde se diz que a Segurança Nacional estava a serviço da democracia, sendo que se vivia num regime militar. Neste item do livro, são abordados temas como a responsabilidade individual e coletiva de zelar pela segurança da nação, além do tema da liberdade, que se centra no papel do Estado para assegurar as liberdades individuais.

Deste modo, o Decreto 68.065/71 regulamentou o decreto 869/69 e trouxe a EMC como prática e disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, “visando à formação do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade.”¹²⁷ Tal decreto ainda atribui à Comissão Nacional de Moral e Civismo algumas funções como implantar e manter a doutrina da EMC, assessorar o Conselho Federal de Educação na elaboração de currículos, programas básicos e escolha de livros, estimular a criação de solenidades cívicas e sua promoção.

Já no Parecer nº 94, de 04 de fevereiro de 1971, há a explicação para alguns pontos sobre quão indispensável era a disciplina para a sociedade da época, em constante luta com “ideologias degradantes”, pois, segundo as autoridades “é preciso ter bem claro diante dos olhos o fato de que uma Educação Moral e Cívica mal ministrada gera efeitos negativos e contraproducentes.”¹²⁸ Ou seja, os professores escolhidos para tal disciplina deveriam ser de extrema confiança de ponto de vista político. Este deveria ter uma espécie de atestado de conduta expedido pelo DOPS, que comprovasse a lisura do professor de Educação Moral e Cívica. Pessoas que já haviam sido presas eram impossibilitadas de ministrar aulas da disciplina e muito menos poderiam ser orientadores do Centro Cívico.

No mesmo parecer, ainda há a distinção de disciplinas e práticas educativas, tendo as disciplinas como “atividades escolares destinadas à assimilação de conhecimentos

¹²⁶ TELES, Antonio Xavier. *Educação Moral e Cívica*. 6ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973. Pag. 235.

¹²⁷ BRASIL. *Decreto nº 68.065 de 14 de janeiro de 1971*. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Ministério da Cultura e Educação, 1969.

¹²⁸ BRASIL. *Parecer nº 94 de 04 de fevereiro de 1971 do CFE*. In: AGUIAR, José Márcio (org). CFE: Pareceres básicos, reforma- ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Maia Editora 1975, vol. 1.


sistematizados e progressivos, dosados conforme certos endereços.”¹²⁹ Já as *práticas educativas*”, abrangem “atividades que devem atender às necessidades do adolescente, de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa, colocando o acento principal na maturação da personalidade, com a formação de hábitos correspondentes, embora necessite também da assimilação de certos conhecimentos”¹³⁰

A transmissão dos conteúdos de EMC era uma preocupação constante dos responsáveis, pois, para ministrar tal disciplina, haveria que ser um professor especial, com dignidade e respeito elevados, devido ao grau de envolvimento considerado necessário para a preleção. No ensino primário, não havia um professor para essa disciplina em específico, mas todos os professores deveriam fazer a sua parte, articuladamente.

No documento abaixo, temos a ilustração do documento de idoneidade do professor de Educação Moral e Cívica, fornecido pelo DOPS, como atestado ideológico de que alguém é “pessoa ídone quanto ao ponto de vista político-social, não constando nesta delegacia, até a presente data, ser o mesmo adepto de ideologias contrárias às instituições vigentes”, ou seja, para ministrar Educação Moral e Cívica, era necessário ser um cidadão totalmente comprometido com a visão de mundo do regime em questão, pois esta era uma disciplina formadora de identidade nacional e mantenedora dos preceitos governistas.

¹²⁹ Ibidem, Id, pag. 05.

¹³⁰ Ibidem Ibid, pag. 05.



ESTADO DE SANTA CATARINA

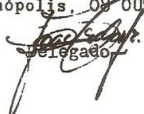
DELEGACIA DA ORDEM POLÍTICA E SOCIAL

A T E S T A D O

O DR. JOÃO BAPTISTA ARCHER JÚNIOR,
Delegado da Ordem Política e Social do Estado de Santa Catarina, na forma da lei, etc.

ATESTO que o Snr. [REDACTED]
.....
natural de Santa Catarina (SC)
com 27 anos de idade, solteiro, estudante universitário,
filho de [REDACTED],
residente nesta Capital, à rua [REDACTED],
é pessoa idonea quanto ao ponto de vista política - social,
não constando nesta Delegacia, até a presente data, ser o
mesmo adepto de ideologias contrárias às instituições
vigentes.
O que atesto é verdade e afirmo sob a promessa que
fiz do que exerço.

Florianópolis, 08 OUT 1 969


Delegado

PARA FINS MILITARES




Figura 1. “Atestado negativo de Ideologia” expedido pelo DOPS no ano de 1969. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/blog/jose-carlos-lima/voltamos-ao-ai-5-do-atestado-negativo-de-ideologia>.

A partir do documento acima mencionado, é possível observar as especificidades dessa disciplina, assim como as exigências de ser um professor de qualquer disciplina no período em questão. Um professor contrário ao governo era inadmissível, mas um professor de EMC contrário ao governo era impensável.

Como complemento à prática educativa implícita na disciplina, criou-se os centros cívicos, previstos pela lei 68.065/71, com finalidade de promover ações de cunho cívico e em grupo, sob a orientação de um professor de confiança da escola e escolhido pelos alunos. No

Parecer 94/71, o centro cívico aparece como “destinado à coordenação das atividades da Educação Moral e Cívica e à sua irradiação na comunidade local.”¹³¹ Segundo os documentos, a instituição de entidades estudantis na educação básica deve-se à disciplina de EMC, cuja finalidade foi de levar os conteúdos às práticas extraclasse.

No Parecer 339/72 falou-se sobre a formação especial do currículo de 1º grau, parte destinada à profissionalização do aluno, tendo em vista o ingresso imediato no mercado de trabalho. Tal medida teve como objetivo também a diminuição da demanda no ensino superior e o reforço da teoria do capital humano, como já foi dito anteriormente. A educação acabou sendo vista como mais uma forma de geração de renda e sua finalidade também era o fortalecimento da economia, com a supressão de algumas áreas do currículo da educação básica, como a área de humanidades.

Segundo o documento, a educação básica objetivava a formação necessária ao crescimento humano em três direções: auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. O currículo seria composto de dois tipos de conteúdos: o normal, com disciplinas básicas para atender às exigências de praxe e o especial, corresponde aos níveis locais e culturais do aluno. O currículo especial estaria mais concentrado no 2º grau que objetivava “dotar o aluno de alguma habilitação profissional”, ou seja:

auxiliar o aluno a escolher e ingressar numa carreira, com estudos voltados para o trabalho, assim, os estudos da parte especial do currículo devem visar principalmente ao desenvolvimento das aptidões para o futuro exercício de uma profissão, da capacidade de discernir e conscientizar aptidões, interesses e exigências ligadas à uma (...) atividade profissional, de hábitos capazes de conduzir à auto-suficiência econômica, de atitudes de valorização do trabalho como imperativo econômico e moral da existência.”¹³²

As disciplinas incorporadas à essa parte considerada “especial” do currículo, principalmente no segundo grau, deveriam se adequar às necessidades locais, variando de região para região, a serem designados pelo Conselho Federal de Educação respectivo. Os alunos deveriam sistematizar os temas, de acordo com suas inclinações e disponibilidade da instituição de ensino, não devendo resultar em programas “rígidos” e “sistematizados”.

O último documento escolhido para ser analisado não corresponde ao período do governo de Médici mas nos chamou a atenção pelo fato de ser uma fonte contestatória da

¹³¹ BRASIL. *Parecer 94/71 de 04 de fevereiro de 1971*. In: AGUIAR, José Márcio (org). CFE: Pareceres básicos, reforma- ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Maia Editora 1975, vol. 1. Pag. 10.

¹³² BRASIL. *Parecer 339/72 de 03 de abril de 1972*. IN: AGUIAR, José Márcio (org). CFE: Pareceres básicos, reforma- ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Maia Editora 1975, vol. 1. Pag. 06.

disciplina Educação Moral e Cívica, elaborado por Maria Nilde Masciellani, de codinome Anselmo dos Santos, em 1976. Procurada pela polícia à época, a professora era pedagoga pela Universidade de São Paulo, atuando sempre na Educação no Serviço de Ensino Vocacional, muito visado pela ditadura. Por não concordar com as diretrizes tomadas durante o golpe de 1964 e principalmente devido à inclusão de alunos que não tinham passado pelo processo de seleção devido para o ingresso na USP, Maria Nilde polemizou com seus pares e autoridades, tendo sido aposentada compulsoriamente pelo AI-5 em 1970. Após esse fato, esta, junto com outros companheiros de vocação, criou o RENOV (Relações Educacionais e do Trabalho), foi a alternativa encontrada para, a partir da área privada, continuar formando educadores, jovens de grupos populares e outros, com ênfase no trabalho comunitário e no auxílio aos direitos humanos.¹³³

Em janeiro de 1974, o RENOV foi invadido por policiais militares e Maria Nilde e seus companheiros foram presos por cerca de um mês. Em toda a sua carreira como pedagoga, trabalhou com Educação Popular em programas educacionais, formais ou informais, para a população de baixa renda excluída da escola, falecendo em 19 de dezembro de 1999. Maria Nilde escreveu um folheto intitulado “Educação Moral e Cívica: a escalada fascista no Brasil”. Segundo a autora, estava ocorrendo um processo de “nazificação” do Brasil, iniciado com o golpe de 1964. O folheto se destinava a quem estava de olhos abertos para a situação política do Brasil ou quem já tinha sentido na pele os efeitos da repressão: “À quem se destinam essas reflexões precárias e bem enraizadas na nossa mente? Pra quem acredita que é possível agir e lutar contra a progressão dessa ideologia.”¹³⁴

A autora inicia denunciando a parcialidade da notícia que chega à casa dos milhões de brasileiros, a partir de elementos da propaganda governamental numa tentativa de imergir o brasileiro na ideia de pátria-mãe a partir da interpretação dos *slogans* -“Brasil, conte comigo” e “Brasil, ame-o ou deixe-o”- denunciam que não havia lugar para opositores, apenas para os que eram patrióticos. Sobre os discursos em defesa da segurança nacional, que legitimou tantas ações repressivas, a autora salienta que “tudo é usado para enfrentar os chamados ‘antagonismos’, qualquer voz que se levante exigindo respeito aos direitos humanos é necessariamente ‘antagônica’”¹³⁵.

Segundo Maria Nilde, o decreto-lei 869/69 viria para enquadrar mais ainda a educação

¹³³ <http://vocacionalforever.blogspot.com.br/2008/07/vida-de-maria-nilde.html> com acesso no dia 25/01/2017 às 22:01

¹³⁴ MASCELANI, Maria Nilde. *Educação Moral e Cívica: A escalada fascista no Brasil*. São Paulo. 1973. Pag. 01.

¹³⁵ *Id. Ibid. p. 03*

brasileira numa onda doutrinária. A disciplina, que não era novidade na educação brasileira, foi grandemente modificada a partir de 1964. Fala das diferenças entre a educação moral e cívica do *getulismo* e a educação moral e cívica do regime militar, e de como esta foi aplicada no ensino médio, destacando-se a importância de preparar o jovem para impulsionar o progresso do Brasil. A autora nomeia a Comissão Nacional de Moral e Civismo como “laboratório” de civismo. Segundo ela:

a educação moral e cívica insiste, a todo o momento, em instituições, valores, objetivos nacionais permanentes: desconfia de qualquer mudança e está cheia de adjetivos que se afastam de conceitos mais profundos. Ao falar de liberdade, sempre acrescenta ‘com responsabilidade’, ao falar de patriotismo, limita-o ‘ao sadio’, ao enunciar democracia, chama-a ora de ‘verdadeira’ ou ‘brasileira’ só para citarmos alguns exemplos (...) a disciplina é estática, também, porque é atemporal anti-histórica. Fora do tempo, porque esquece, propositalmente, todo o processo de transformação dos nossos dias, sobretudo no âmbito dos valores sociais, culturais, políticos e religiosos. Anti-histórica, porque História é dinamismo de todo um povo, de todos os povos e não um índice oficial de uma historiografia definida em decretos-leis. Freia a história, limita e condiciona acriticamente toda potencialidade de consciência histórica dos estudantes brasileiros. É anti-histórica porque é fechada à pesquisa científica e à abertura das ideias, fazendo passar por verdade, puros estereótipos, mitos consagrados e desenvolvidos, pelos teóricos do sistema.¹³⁶

Segundo a autora, as reformas educacionais são tidas com base no lucro e da produtividade, valores chefes do sistema. Para finalizar, a autora sentencia algo que concordamos maciçamente: “desenvolvimento sem justiça não é desenvolvimento”. Os militares de ambas as ditaduras ganharam a guerra das armas, mas hoje perderam a guerra das memórias.¹³⁷

4.1.1 A “*FORMACIÓN CIVICA*” ARGENTINA

A disciplina e seus objetivos também foi implantada na ditadura argentina, mas no Brasil recebeu mais atenção por parte do governo, através da criação de organismos paralelos ao Ministério da Educação, para sua organização e sistematização. A disciplina *Formación Civica*, na Argentina, foi exigida em todos os estabelecimentos do Conselho Nacional de Ensino Técnico. A concepção de Deus e de moralidade era cristã, mas aparecia como uma totalidade que não deixava margem para outras religiões, apresentando estas outras como exóticas. Esta se pautava também nos valores morais.

Na Argentina, uma das primeiras ações no campo do novo currículo para a educação básica foi a Resolução Ministerial nº 728 de 09 de agosto de 1976, que substituiu a da

¹³⁶ *Ibidem.* p. 41.

¹³⁷ *Ibidem.* p. 06

disciplina *Estudios de la Realidad Argentina* por *Formación Moral y Cívica* (FMC), em todos os níveis de ensino. Esta disciplina substituta era considerada muito provocadora ao pensamento crítico, sendo mais condizente com as necessidades da época, em semelhança ao que se passou no Brasil.

Em 09 de setembro de 1976, durante a gestão do ministro Ricardo Bruera (Ministério de Cultura e Educação), lançou o informativo chamado *Formación Cívica: Finalidades*, que continha os fundamentos e o guia programático da disciplina. O folheto encarava a Formação Cívica como um elo indispensável ao caráter do aluno, sendo desenvolvida com o objetivo de inculcar no aluno a capacidade de discernir sobre o que era imoral ou não, o que era ofensivo à Nação ou não. Como um dos teóricos utilizados para a confecção do folheto foi Santo Agostinho, famoso também por suas concepções de Guerra Justa, tão utilizada pela ditadura para justificar suas ações de repressão sistematizada. O documento enfatiza que nenhuma escola pode ser neutra de ideologia. A educação desenvolvida em prol de uma ideologia era vista como um projeto e a interação professor-aluno, como uma cooperação. Sugere a internalização dos sentimentos de amor à pátria, ordem, etc. O ministro aponta que há três estágios em Educação Moral e Cívica: formação da sensibilidade para perceber o problema moral; levar ao desenvolvimento da formação moral e a promoção da ação que implica na mobilização da vontade. Ou seja, o que vale é a ação consequente do juízo moral.

A finalidade da disciplina é produzir julgamento quanto ao que é imoral. Para a manutenção desta disciplina, era preciso um professor que estivesse à altura de tal programa, assim como deixa explícito o ministro Ricardo Bruera, em homenagem ao dia do professor no mesmo ano: “para esta empresa nova se requer um novo docente”. Segundo ele, o papel do professor na manutenção do estilo de vida nacional é justamente agir de acordo com os princípios da Formação Moral e Cívica, quaisquer que sejam, “desenvolver valores, nutrir na tradição os ideais de vida, assumir prospectivamente o destino elegido, corrigir os disvalores de nossos desencontros presentes.”¹³⁸

A disciplina de História e seu conteúdo foi tema da Resolução nº 1709 de 16 de setembro de 1980. Entre os objetivos da disciplina estavam “conocer los principales hechos históricos; relacionar los períodos de la historia argentina con los correspondientes al proceso de la civilización occidental para que los alumnos valoren la influencia, significación y transcendencia de la cultura cristiana en la conformación de los valores fundamentales de la civilización occidental; específicamente en el proceso de integración de las culturas

¹³⁸ ARGENTINA. *Mensagem do Prof. Ricardo Bruera em homenagem ao dia do professor*. Ministerio de la Cultura y Educación. 11/09/1976. Pag. 05.

americanas con la tradición europea e hispánica y en su ulterior desarrollo hasta la realidad argentina contemporánea”¹³⁹

Definiram, principalmente, o estudo de temas que suscitassem o patriotismo e a nacionalidade, como também incorporaram documentos produzidos pela Junta Militar na bibliografia, como o folheto “Subversão no âmbito educativo”. Em 1980, com a distensão política os conteúdos programáticos referentes ao comunismo na União Soviética voltaram à tona. No estudo do tópico “A Argentina a partir de 1930”, lançaram como objetivo o estudo da “agressão e derrota da subversão marxista”. O plano de estudo da disciplina de história buscou transformar a sala de aula num laboratório de história, valorizando o lado prático da disciplina. A resolução 1709 de 16 de setembro de 1980 estabelecia o guia programático, as sugestões de avaliação e bibliografia, assim como a metodologia que deveria ser usada nas aulas de História.

A principal disciplina do Processo, Formação Moral e Cívica, teve o seu conteúdo curricular alterado no ano de 1981 através da Resolução nº 1614, de 08 de setembro de 1980. Entre os objetivos da disciplina estavam: “lograr que el alumno identifique los mensajes que atentan contra los valores de la Nación Argentina: fe en Dios, unidad, amor a la Patria, libertad, justicia, familia, solidaridad para el bien común.”¹⁴⁰ No item, “o homem e suas realizações políticas”, encontra-se o subtópico: “distintas formas de subversão: o marxismo internacional”. Há uma ênfase no estudo dos grandes homens, grandes feitos patrióticos, e como certas atividades sugerem, o estudo de heróis que exemplifiquem a coerência de suas vidas com suas convicções. Na bibliografia consultada está a bíblia e São Tomás de Aquino:

las consideraciones acerca del plan sistemático de represión dictatorial tuvo su correlato en la planificación para reprimir, controlar y censurar un proyecto cultural en el que la desaparición física de personas se correspondió con la desaparición sistemática de textos, tradiciones democráticas, símbolos así como también con pactos de silencio que ligaban algunas conciencias con el poder.¹⁴¹

Em 1980 já havia certa distensão, pois os conteúdos programáticos referentes ao comunismo na União Soviética já estão de volta. No estudo do tópico “A Argentina a partir de 1930” há como o objetivo o estudo da “agressão e derrota da subversão marxista”. Há a incorporação de documentos produzidos pela Junta Militar na bibliografia que deveria ser

¹³⁹ ARGENTINA. *Resolución nº 1709*. Versa sobre aprovação do Plano de Curso de História para o ano de 1981. Ministerio de Cultura e Educación.

¹⁴⁰ ARGENTINA. *Resolución nº 1614/1980*: guia programático da disciplina Formação Moral e cívica para 1981. Argentina, 1980.

¹⁴¹ KAUFMANN, Carolina; MARTINS, Maria do Carmo. Dictaduras militares argentina e brasileña: contribuciones culturales en la década de 1970. IN: VIDAL, Diana G.; ASCOLANI, Adrián (orgs). *Reformas educativas en Brasil e Argentina*. Buenos Aires: Biblos, 2011. Pag. 228-229

utilizada na disciplina, como “Subversão no âmbito educativo”. O Peronismo continuou ausente dos conteúdos programáticos, revelando o perfil do PRN, através de suas exaltações e ocultamentos de conteúdos.

4.2 CIVISMO E COMEMORAÇÃO NO CALENDÁRIO ESCOLAR ARGENTINO E BRASILEIRO

“Estamos na Semana da Independência. O povo e a ditadura comemoram de maneiras diferentes. A ditadura promove festas, paradas e desfiles, solta fogos de artifício e prega cartazes. Com isso, ela não quer comemorar coisa nenhuma; quer jogar areia nos olhos dos explorados, instalando uma falsa alegria com o objetivo de esconder a vida de miséria, exploração e repressão em que vivemos. Pode-se tapar o sol com a peneira? Pode-se esconder do povo a sua miséria, quando ele a sente na carne?”¹⁴²

O trecho acima é parte do Manifesto do Sequestro do embaixador norte-americano, Charles G. Elbrick, realizado em 1969 pelos integrantes das organizações de esquerda (Movimento Revolucionário 08 de outubro e Aliança Libertadora Nacional) contra a ditadura, que aconteceu um mês antes do Presidente Médici assumir o poder. Mesmo no governo Costa e Silva, as principais datas comemorativas nacionais já eram utilizadas para mascarar a situação política e econômica do país. Percebendo esses e outros aspectos da vida política do momento, pode-se dizer que os ativistas utilizaram a data histórica como um ato de protesto, como meio de crítica às ações não só do meio político, mas também do setor econômico, ao assinalarem, “instalando uma falsa alegria com o objetivo de esconder a vida de miséria, exploração e repressão em que vivemos”, ou seja, havia pequenas parcelas da população que percebiam o que de fato estava acontecendo por trás do “Milagre Brasileiro”, e essa parcela estava sendo duramente reprimida. A proximidade de uma das datas mais importantes para o país, como meio de protesto, serviu para mostrar que nem todos estavam respirando o mesmo ar do “Ninguém segura esse país”.

Nesta parte da pesquisa foram analisadas as principais comemorações escolares no que diz respeito à inserção de datas a serem exaltadas, na tentativa de buscar uma aproximação

¹⁴² Manifesto do sequestro do embaixador americano (1969). Disponível em: <https://jornalggn.com.br/blog/jose-carlos-lima/manifesto-do-sequestro-do-embaixador-americano-em-1969-por-franklin-martins>, com acesso em 27 de novembro de 2017 às 23:30h.

entre comemoração e busca de consenso e legitimação dos governos ditatoriais argentino e brasileiro.

A busca ou manutenção do consenso está no topo das justificativas para grandes eventos nacionais, através da celebração das grandes figuras, como Dom Pedro I no Brasil e San Manuel Martín, na Argentina. Tais eventos, muitas vezes extrapolaram o ambiente escolar, tomando uma dimensão gigantesca e se tornando espetáculo na vida das pessoas comuns, verdadeiros alvos na busca de legitimidade.

As principais características das comemorações do calendário escolar são a grandeza de certas datas que foram apenas superdimensionadas, como o 07 de setembro no Brasil. Desta forma, buscamos analisar como estas foram utilizadas no sentido de reforçar valores como civismo, amor à pátria e respeito à hierarquia, sempre fazendo alusão às Forças Armadas.

Havia a tentativa de incorporar o civismo em vários meios das sociedades argentina e brasileira, em especial através da escola. As comemorações de dias pátrios, a criação de uma disciplina específica e a inserção desta como prática educativa mostram o quanto o civismo e o patriotismo estavam na ordem do dia durante o governo Médici, de incidência um pouco mais reduzida em outros períodos históricos. Também já foi demonstrado nesta pesquisa que a escola foi eleita como um campo de atenção, inspiração ideológica e atitudes especiais no que diz respeito aos moldes impostos pelas ditaduras em questão. No quesito da comemoração na Argentina, os militares se concentraram na exaltação de grandes homens, como San Martín, o libertador da Argentina Colonial e o Gen. Manuel Belgrano, autor da bandeira argentina.

No Brasil, a atenção se voltou principalmente para as comemorações da Independência do Brasil (1822), em 07 de setembro e ao dia do soldado, em 25 de agosto, instituído em homenagem a Duque de Caxias, patrono do Exército Brasileiro, nascido em 1803. O Sesquicentenário da Independência de 1972 foi considerada, por Janaína Martins Cordeiro, como a grande festa do regime militar brasileiro, tendo sido extremamente planejada e aplaudida. O governo inaugurado era visto como uma ponte entre o passado e o futuro da Nação, sendo o único capaz de fazer o país prosperar. O Dia da Bandeira, em 19 de novembro, não foi criado pelo regime, mas foi uma data amplamente apropriada com o recurso da propaganda, servindo para a legitimação do regime. Em 25 de agosto de 1961, Jânio Quadros renunciou à presidência da República.

Na Argentina, o tratamento aos símbolos pátrios é tema da Resolução nº 1635, de 16 de novembro de 1978. Neste documento são estabelecidas algumas regras para o uso dos símbolos nacionais nas escolas, tanto no cotidiano quanto em ocasiões cívicas. Isso prova que o calendário escolar argentino para os anos de 1976 a 1981 era cheio de datas festivas, nas quais eram obrigatórios o uso e a ornamentação com símbolos nacionais. Nestes estabelecimentos, o professor é o responsável pela disseminação e ação de respeito e ordem para com os símbolos nacionais, sendo este também, juntamente com o diretor, membro da equipe de ornamentação e organização das festividades.

Segundo a Resolução, as comemorações eram mais uma chave para ajudar a blindar os alunos contra “la institución educativa ha sido alcanzada y afectada por la prédica del accionar de nefastas tendencias ideológicas, cuyo objetivo es la destrucción progresiva de los principios y valores que sustentan y definen la argentinidad, con el propósito de lograr su aniquilamiento y sustitución por concepciones despersonalizantes, materialistas y antinacionales.”¹⁴³

A cada ano o Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, através do Ministério de Educação e Cultura argentino lançava o *Calendario Escolar Unico: Distribución de la actividad escolar*¹⁴⁴, o qual continha o planejamento anual de início, recesso e fim dos anos letivos. Neste mesmo documento, são listadas também todas as datas comemorativas por mês, e de qual forma devem ser comemoradas. Dentre elas estão 25 de maio (Dia da Independência Argentina, em 1822), 10 de junho (Semana das Malvinas e Antártida y Sul Argentino), 20 de junho: Semana da Bandeira e do General Manuel Belgrano, 09 de julho: Semana da Independência Nacional, 12 de agosto: Semana da Defesa e Reconquista, 17 de agosto: Semana do Libertador Gral. San Martín, 12 de outubro: Semana da Hispanidade e 20 de novembro: Semana da Soberania.

É possível observar que as datas comemorativas argentinas giravam em torno da História dos “grandes homens” e de questões que reforçassem o patriotismo, como o “dia da hispanidade” e o dia das “Malvinas e Antártida”, vê-se que tais comemorações eram motivadas pelo objetivo de incentivar e enaltecer o orgulho da cultura hispânica, através de seus valores tão condizentes com o regime militar. Das festas mais pomposas participavam toda a comunidade, a menos que a data demandasse ações mais simples, como atividades

¹⁴³ ARGENTINA. *Resolución nº 1635*: Normas sobre o uso dos símbolos nacionais (03/11/1978). Ministerio de La Cultura y Educación, pag. 04.

¹⁴⁴ MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN: *Calendario Escolar Unico: Distribución de la actividad escolar* (año de 1976). Centro Nacional de Documentación e Información educativa. Buenos Aires, 1976.

temáticas feitas nas próprias salas de aula. Segundo o documento:

la conmemoración de las fechas citadas tiene por objeto contribuir a la formación espiritual, ética y cívica de los educandos, procurar la consolidación de la unión nacional y fortalecer la vigencia y continuidad de los valores, creencias y estilo de vida que constituyen el fundamento de la comunidad argentina y la integran con personalidad propia en el contexto histórico universal, regional y cultural del que forma parte.¹⁴⁵

O que se observa é que a intenção do governo era também a da unificação da Identidade Cultural, através da rememoração dos grandes feitos de descobridores e generais. Segundo Michael Pollak em seu artigo “*Memória e Identidade Social*”¹⁴⁶, a memória, que é um fenómeno construído socialmente e paulatinamente, também se constitui num fator de construção e manutenção de identidade. Por esse motivo, a *memória* e a *identidade* são objetos de disputa por grupos sociais, que as valorizam ou não a partir das demandas do presente. À época das ditaduras em questão, a busca de legitimidade era acompanhada da busca por uma identidade social comum. Como está expresso no Calendário Único, este era um “medio apto para acentuar la importancia de las fechas y factos históricos, acrecentamiento en los educando el amor por la Patria, sus símbolos y sus acontecimientos fundamentales.”¹⁴⁷

Nas comemorações feitas na escola há regras a serem seguidas, tendo sempre o elemento cívico e patriótico à frente de qualquer manifestação. Dessa forma, “la actividad educativa elaborada comenzará con una breve explicación oral referida del acto, en esta ocasión estará presente en lugar de honor a Bandera Argentina y se cantará el Himno Nacional.”¹⁴⁸ Nestas festividades a ornamentação da escola ficava a cargo da comunidade escolar e deveria ter a participação de todos.

As cerimônias especiais seriam realizadas em 04 datas diferentes: 25 de maio “Semana da Revolução de Maio”, 20 de junho: Semana da Bandeira e do General Manuel Belgrano, 09 de julho: Semana da Independência Nacional e 17 de agosto: Semana do Libertador Gral. San Martín.

Nas datas mais expressivas há ainda a realização de Marchas, como a “Marcha de San Martín”, que envolvia a participação militar e estudantil, e a “Marcha das Malvinas”, que deveria ser cantada nos atos comemorativos em 10 de junho, 12 de agosto, 12 de outubro e 20

¹⁴⁵ Ibidem, pag. 14.

¹⁴⁶ POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 05, nº 10, 1992, pag. 200-212.

¹⁴⁷ Ibidem, pag. 06

¹⁴⁸ Ibidem, pag 14.

de novembro. A bandeira era um dos símbolos nacionais mais idolatrados, juntamente com o Hino Nacional. Sua execução diária na escola antes do início das atividades era ordem expressa e inquebrantável. Dia 10 de maio era a data comemorativa do “Día da Afirmación de los Derechos argentinos sobre las Malvinas, islas y sector Antártico”.

É de suma importância salientar que no primeiro ano do Processo, ainda está no calendário oficial a comemoração do dia 01 de junho como “Recordación del fallecimiento del Teniente General Don Juan Domingo Perón”, sendo esta a única data alusiva ao ex-presidente. Cabe destacar que o calendário de 1976 foi elaborado antes de março, ou seja, antes da Junta Militar assumir o poder, através de uma resolução ministerial do ano anterior. Nos calendários escolares a partir do ano de 1977, essa data foi retirada do calendário, não mais retornam até que se iniciasse o período democrático.

Com a retirada da comemoração da morte de Perón podemos perceber uma série de fatos. A disputa pela memória coletiva se faz aí presente. Aliado ao discurso de que os anos de governo democráticos foram ineficazes e que ajudaram a afundar o país, sutilmente retiram a única data comemorativa do peronismo, como uma tentativa clara de moldar a memória coletiva.

No calendário de 1978, já na gestão do ministro Juan José Catalán, houve o grande evento em comemoração ao dia 17 de agosto, com a recordação do bicentenário do nascimento do General Don José de San Martín, ocorrendo sugestões especiais para esta data:

se programará la realización de actividades especiales- excursiones a lugares históricos, visitas guiadas a museos, archivos, y monumentos relacionados con la vida y obra del Libertador, elaboración de monografías, catalogación de material iconográfico, documental, cartográfico, concursos de trabajos artísticos, selección de material bibliográfico, lectura y comentario de obras literarias, etc. que permitan intensificar el conocimiento de la personalidad del General San Martín. Estas actividades deberán ser incluidas en la programación anual correspondiente a 1978.¹⁴⁹

Nos anos de 1979 a 1981 não houve alteração de datas comemorativas. É interessante notar que em ambos os países houve a revalorização de símbolos nacionais através de normas sobre as características, tratamento e uso de tais símbolos em ambientes educacionais. Quanto ao dia 24 de março, comemorado durante o regime militar como aniversário da tomada de governo, este era celebrado apenas com a realização de uma missa seguida de discurso oficial, além de notas em jornais e outros meios. Curiosamente, não existia esta data no calendário escolar, ao contrário que se pensou encontrar. Após o término do regime, esta data passou a

¹⁴⁹ MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN: *Calendario Escolar Unico*: Distribución de la actividad escolar (año de 1978). Centro Nacional de Documentación e Información educativa. Buenos Aires, 1978. Pag. 29.

ser comemorada como o dia da “Memoria, Verdad y Justicia”, sendo sempre revalorizada em prol das vítimas do desaparecimento político.

Para a análise das comemorações no Brasil não foi possível ter acesso a um calendário específico e planejado como no caso argentino. Não houve um planejamento anual voltado para as escolas como encontramos no contexto argentino, mas é sabido que no governo Médici intensificou-se a valorização das comemorações e datas festivas. Em 1970, seu primeiro ano como presidente, o Brasil sediou a Copa do Mundo de Futebol, o que fez com que a população voltasse suas atenções para o quesito esportivo. Tal evento só veio ajudar o governo do *Milagre* e do *Brasil Grande*, uma vez que a vitória em casa encheu os brasileiros do sentimento de pertencimento, patriotismo e amor ao país e ao governo Médici, presidente extremamente popular e bem-quisto pela maioria da população. Um evento gigante para um país considerado um *gigante econômico* foi muito bem aproveitado pelo presidente mais popular do ciclo militar. Mas não só de futebol se alimentou a popularidade do presidente, houve também as festividades do 3º governo militar. Datas como 07 de setembro (Independência do Brasil) e 25 de agosto (Dia do Soldado).

Janaina Cordeiro analisa o governo Médici sob a ótica das comemorações e da parcela de consenso que se estendeu naqueles anos, não só sob este governo, mas durante toda a ditadura. Segundo a autora, esses sentimentos ficavam em evidência principalmente nas grandes festividades promovidas, a exemplo do Sesquicentenário da Independência do Brasil, ocorrido em 1972. Segundo a autora, o governo previa um grande calendário Cívico por todo o país, para que todo o país se engajasse nas comemorações nacionais. Dessa forma:

transcendendo o 1822, outras datas importantes foram lembradas: no Recife comemorou-se a batalha dos Guararapes; no Rio Grande do Sul, a Farroupilha não pôde ficar de fora; mesmo a Abolição da Escravidão e o Dia do Soldado, com amplas homenagens ao Duque de Caxias – apenas uma dentre as muitas ocasiões nas quais o papel histórico das Forças Armadas foi rememorado -, não ficaram de fora do grandioso calendário cívico de 1972.¹⁵⁰

Tais comemorações tinham início nas escolas, mas extrapolavam este ambiente. A escola é vista como um dos canais de expressão de uma cultura cívica brasileira já profundamente enraizada na sociedade, através de elementos presentes em sua cultura política. Além disso, a participação massiva de escolares nas festas cívicas não é uma novidade da ditadura civil-militar. Este era o carro-chefe das comemorações, onde os

¹⁵⁰ CORDEIRO, Janaina Martins. *Milagre, comemorações e consenso ditatorial no Brasil, 1972. CONFLUENZE* Vol. 4, No. 2, 2012, pp. 82-102. ISSN 2036-0967, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne, Università di Bologna. Pag. 06.

diretores exibiam seus alunos em disciplina militar, em profundo êxtase verde e amarelo diante dos governantes. Assim:

a participação das escolas e seus alunos não pode ser entendida dissociada do projeto cívico da ditadura que incluía, sem dúvida, a (re)educação da juventude a partir de normas que valorizassem a disciplina, a hierarquia, a obediência e o nacionalismo, entendido aqui no contexto dos anos 1970, tendo em vista também seu conteúdo anticomunista, ou seja, como o *antídoto* necessário contra *ideologias estranhas*, que *poderiam seduzir* facilmente alguns jovens.¹⁵¹

Durante o evento de 1972 se inaugurou o monumento à Independência no Museu do Ipiranga, em São Paulo, onde os restos mortais de Dom Pedro I seriam levados. Alguns estudiosos concordam que este teria sido o principal teste de popularidade pelo qual o governo Médici poderia passar, o que lhe deu certeza do apoio popular. As escolas se enchiam das cores da Nação, os alunos em uma disciplina quase militar cantavam o Hino Nacional e havia o hasteamento da bandeira antes do início das aulas. A difusão dos símbolos nacionais foram as grandes metas desse tipo de propaganda. Um discurso que glorificava certos heróis e enaltecia suas virtudes.

Outras datas cívicas também receberam menores comemorações, como o dia 25 de agosto, dia do Soldado também foi enfatizada, ressaltando as principais características a serem cultuadas nesse personagem tão admirado e louvado pelos generais. O Soldado é um cidadão que faz sacrifícios por sua pátria, que dá a sua vida por ela e que a protege de todos os perigos, sejam eles físicos ou não. O dia da Bandeira, em 19 de novembro, também tinha comemorações reservadas ao seu dia.

4.3. PERSEGUIÇÕES POLÍTICAS AOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*“A senhora chegou a militar [militância política] em algum movimento ou organização?
– Organização, não. O meu Movimento era a Educação.”¹⁵²
“Médici era a noite da noite da noite mais obscura do medo.”¹⁵³*

¹⁵¹ Ibidem, Ibid.

¹⁵² WERNER, Helena Pignatari. *Helena Pignatari Werner*: depoimento [julho de 2014]. Entrevistadores: Adriana Bazzano e Raíssa Wihby Ventura. Entrevista concedida à Comissão Nacional da Verdade. Praia Grande- São Paulo.

¹⁵³ ALENCAR, Jane. *Jane de Alencar*: depoimento [maio de 2014]. Entrevistadores: Adriana Bazzano e Raíssa Wihby Ventura. Entrevista concedida à Comissão Nacional da Verdade. Rio de Janeiro-RJ. Pag. 08.

Nesse ponto, a pesquisa buscou traçar alguns perfis de professores da educação básica que foram perseguidos durante o governo Médici e que prestaram depoimentos para a Comissão Nacional da Verdade (CNV)¹⁵⁴, no caso do Brasil. Os depoimentos utilizados foram selecionados a partir do site da Comissão, utilizando-se como principal critério o fato do depoente ter atuado como professor(a) da educação básica, de 1969 a 1974, e ter sofrido perseguição política. Alguns foram presos e sofreram torturas, pelo fato de que suas prisões se deram, em parte, a partir do viés ideológico. Dessa forma, analisou-se depoimentos previamente transcritos e publicados, sendo a coleta das entrevistas um ato feito por pessoas certificadas pela Comissão, entre os anos de 2014 e 2015.

A Comissão Nacional da Verdade no Brasil foi criada através da Lei 12.528/2011, de 18 de novembro de 2011, e instituída em 16 de maio de 2012, sob o governo de Dilma Rousseff, com o objetivo de “apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988”. Segundo esta Lei, no seu Art. 3º, são ainda objetivos da Comissão:

- II - promover o esclarecimento circunstanciado dos casos de torturas, mortes, desaparecimentos forçados, ocultação de cadáveres e sua autoria, ainda que ocorridos no exterior;
- III - identificar e tornar públicos as estruturas, os locais, as instituições e as circunstâncias relacionados à prática de violações de direitos humanos mencionadas no **caput** do art. 1º e suas eventuais ramificações nos diversos aparelhos estatais e na sociedade;
- IV - encaminhar aos órgãos públicos competentes toda e qualquer informação obtida que possa auxiliar na localização e identificação de corpos e restos mortais de desaparecidos políticos, nos termos do art. 1º da Lei nº 9.140, de 4 de dezembro de 1995;
- V - colaborar com todas as instâncias do poder público para apuração de violação de direitos humanos;
- VI - recomendar a adoção de medidas e políticas públicas para prevenir violação de direitos humanos, assegurar sua não repetição e promover a efetiva reconciliação nacional; e
- VII - promover, com base nos informes obtidos, a reconstrução da história dos casos de graves violações de direitos humanos, bem como colaborar para que seja prestada assistência às vítimas de tais violações.¹⁵⁵

Tais depoimentos estão disponibilizados no site da Comissão, como “depoimentos de vítimas civis”, sendo classificados por ano de realização das entrevistas, de 2013 a 2015.

27. <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/todos-volume-1/653-vitimas-civis.html>. Acesso em 29/11/2017 às 21:45h.

¹⁵⁵ BRASIL. Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Brasília-DF, 18 de novembro de 2011. Pag. 01. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>. com acesso em 08/02/2017 às 23:48

Dentre os cerca de 200 depoimentos, selecionamos os que correspondiam aos parâmetros buscados: ex-professores (as) da educação básica que foram presos no Governo Médici.

Com relação à Argentina, não foi possível localizar depoimentos com informações suficientes para traçar um perfil mínimo das vítimas civis. Os depoimentos utilizados pelo *Nunca Más* argentino se centram muito na parte da prisão e tortura, não esclarecendo quem era a vítima e sob quais alegações esta foi presa, o que não torna possível conhecer minimamente aquele ex-detido e sua atuação como docente. Como um país memorialista, que valoriza muito o testemunho e os lugares de memória, essa foi uma verdadeira surpresa para o andamento da pesquisa, pois as políticas de reparação ao desrespeito aos direitos humanos teve na Argentina um de seus berços, tendo este país iniciado suas políticas de justiça ainda no ano de 1985.

O grande símbolo da ditadura argentina é a figura do desaparecido político. Os números são expressivos em relação a qualquer ditadura recente da América Latina, contabilizando dezenas de milhares de pessoas, que colocam o Processo de Reorganização Nacional no rol das ditaduras mais violentas do século XX. As exigências pela localização e identificação dos corpos foi uma reivindicação desde o primeiro ano da ditadura, tendo sido criada uma Comissão Nacional pelo Desaparecimento de Pessoas, um dos grandes símbolos do julgamento dos considerados culpados. Talvez por centrar a maioria das atenções na reivindicação dos paradeiros dos desaparecidos e por normas internas que proibam a exposição de nomes dos atingidos, as pessoas envolvidas com os direitos humanos na Argentina não divulgaram com frequência, na *internet*, os depoimentos de sobreviventes. Estes aparecem em menor número do que os nomes dos desaparecidos, verdadeiros “legados” da ditadura.

Apesar da utilização de depoimentos publicados e não de entrevistas em primeiro grau, não podemos deixar de falar sobre a História Oral e suas possibilidades. Valorizada principalmente após as duas grandes guerras devido a emergência dos sobreviventes, a História Oral foi vista com ceticismo por muito tempo, sendo taxada de imprecisa e insuficiente para ser utilizada como uma metodologia histórica rígida, entre outras coisas, por estar muito atrelada à *subjetividade* e devido ao distanciamento temporal que se acreditava ser essencial entre o historiador e seu objeto. Tais questões foram duramente colocadas pela História Política mais tradicional, vendo o uso da História Oral como anedótica ou nada confiável.¹⁵⁶

¹⁵⁶ FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral, comemorações e ética. *Projeto História*. Ética e História Oral,

O interesse pela *Memória* surgiu na França, com o surgimento da história das mentalidades coletivas que emergiu na década de 1960. Esses estudos abarcavam principalmente a cultura popular, a vida familiar, os hábitos locais, a religiosidade, etc. É importante, desde já, deixar claro que não se pode confundir História e Memória porque a memória é construída socialmente e está sujeita às ações e exigências do presente e a História requer investigação científica e comprovação documental. Pierre Nora (1993), também, nos traz uma rica análise da oposição entre História e Memória e porque se deve ter em mente o que separa um conceito de outro. Segundo o autor:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente, a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confrontam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica.¹⁵⁷

De acordo com o pensamento de Pierre Nora, a memória é extremamente subjetiva em relação à História, porque ela está mais suscetível à influência das cobranças do presente, dos sentimentos ao evocar certa lembrança, e, acima de tudo, ela é seletiva. Não se pode lembrar tudo, e para lembrar algo, é necessário esquecer. É possível observar tal aspecto, por exemplo, na ausência de comemorações referentes ao peronismo no calendário escolar da ditadura argentina. É necessário esquecer algo para que se possa lembrar do que é conveniente para certo grupo social naquele contexto. Dessa forma:

a história busca produzir um conhecimento racional, uma análise crítica por meio de uma exposição lógica dos acontecimentos e das vidas do passado. A memória é também uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente.¹⁵⁸

Essa mesma reflexão abre um outro debate já travado ao longo desde capítulo, que é a tentativa de construção de uma memória social. No Brasil, a memória militar ou da chamada Revolução de 1964 perdeu a “batalha das memórias”. A lembrança do que se instituiu

São Paulo, nº 15, p.157-164, abr. 1997.

¹⁵⁷ NORA, Pierre. Entre Memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*, nº 10, p. 7-28, dez. 1993. Pag. 09.

¹⁵⁸ Ibidem Ibid, pag. 79.

largamente foi a das esquerdas brasileiras devido ao desrespeito aos direitos humanos ocorridos em larga escala neste período. Tais ações por parte do Estado democrático resultaram nas contribuições da CNV e na valorização da memória da resistência.

Para P. Nora, embora sejam muito diferentes em seus conceitos e usos, é possível afirmar que, “A necessidade de memória é uma necessidade da História”, na medida em que os homens documentam sua memória, seja através de documentos considerados oficiais, seja através de documentos construídos pelo próprio historiador, como é o caso da fonte oral. A exploração da relação entre história e memória abriu caminhos para a aceitação dos testemunhos como fonte adicional para a pesquisa. De modo que, para ele, não há diferenças fundamentais entre fonte escrita e fonte oral, pois toda fonte histórica é socialmente construída, sendo que a História Oral nos obriga a fazer uma crítica ainda mais profunda das fontes. De acordo com Beatriz Sarlo, a valorização do “eu” veio à tona após o Holocausto, quando o *boom* da Memória se iniciou.

A investigação sobre a atuação docente durante o regime militar brasileiro é tema de alguns trabalhos relevantes, dentre eles, o de Elaine Lourenço, “O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar.”¹⁵⁹ No qual a autora faz uma análise de algumas trajetórias de ex-professores no estado de São Paulo, buscando nas entrevistas, a percepção dos professores sobre sua atuação no meio educacional entre as décadas de 1960 e 1970. Algumas trajetórias revelam algumas características autoritárias do cotidiano escolar, devido ao clima de vigilância constante a qual professores, diretores e alunos eram submetidos. Assim, motivos considerados simples poderiam ser usados para fins de prisão e tortura.

O que ocorreu à professora **Helena Werner**, pode nos mostrar como a escola era vigiada. Nascida na Moóca, em SP, iniciou sua carreira como professora primária em fins dos anos 60 numa escola da periferia da Zona Leste de São Paulo. Era o ano de 1973, quando:

eu estava dando aula numa quarta série, de repente eu olhei pela janela e vi um caminhão do Exército e os soldados pulando para dentro da escola. Eu fiquei apavorada e, de repente, um soldado abriu a porta com tudo, olhou para mim, olhou para as crianças, *blam!*, fechou a porta e foi embora. As crianças [...] sabe todo mundo pasmo, né? No mesmo pé em que eles entraram, eles saíram, só vi aqueles soldados subindo no caminhão e indo embora. A zeladora tinha hasteado a bandeira nacional de cabeça para baixo!¹⁶⁰

¹⁵⁹ LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 60, p.97-120– 2010.

¹⁶⁰ Ibidem, Ibid, pag. 09.

A depreciação de um símbolo cívico foi interpretada não só como um desrespeito à Nação, mas também como uma possibilidade de subversão, pois ser “subversivo” era o antagonismo de ser patriótico. A fala da depoente Helena antecede um pouco as balizas cronológicas da pesquisa, no entanto, é interessantíssimo para visualizar a situação política do fim do governo Jango e início da deflagração do golpe. Esta, quando professora primária, teve a oportunidade de conhecer e se encantar com a pedagogia de Paulo Freire e seu método de alfabetização em 40h. Hospedou o pedagogo em sua própria casa devido ao seu desejo de implantar tal método de ensino na periferia de São Paulo. Alguns dias depois da deflagração do Golpe, em 07 de abril de 1964, foi presa por suas atividades de alfabetização em 1963. A professora, que estava grávida, sofreu um aborto dentro da prisão de Quintaúna, não por agressão física, mas por puro medo, pois ela possuía vários alunos que participavam de movimentos sociais e tinha medo de falar o nome deles, mesmo sem querer. Na volta para a escola após a prisão, houve um choque com o diretor autoritário, num evento que Helena descreve muito bem:

você está dando aula e, de repente, passa o diretor na tua janela, ficam olhando a tua aula. Era uma perseguição contínua, contínua. Até que um dia eu perdi a paciência, o substituto do diretor, o que ficou no lugar do diretor, eu não sei porque cargas d’água, era um mau caráter sem tamanho, o nome dele eu lembro, Nélio, mas não sei de quê. Ele pega o microfone numa manhã e diz que não quer mais ouvir falar em UMES, que quem falar em UMES dentro daquela escola vai ser expulso, e não sei o quê...mas autoridade ditatorial, entende? Uma coisa horrível dentro daquela escola maravilhosa. O meu sangue subiu, eu falei: “Seja o que Deus quiser.” Eu acho que era uma quarta série, terceira ou quarta série. Quarta série, eu acho, porque eles eram maiorzinhos. Peguei um giz, fui para o quadro negro, dobrei o giz e escrevi bem grosso assim: “UMES¹⁶¹, vocês sabem o que quer dizer isso? É União Nacional dos Estudantes, tal. Quem é que sabe ler isso?” Ele falou: “Eu sei, eu frequento”. “Então, me dá o endereço”, escrevi na lousa. “Quem quiser se informar isso aqui é com os estudantes secundários, vocês vão lá saber das coisas”. Pus o endereço na lousa e falei: “É isso aqui que está proibido para vocês. Agora, vocês vão se informar e saber o que é que vocês podem, hein?”¹⁶²

Em 1978 Helena Werner foi presa novamente, e relata a invasão à sua casa, em busca de livros, segundo ela, “Mas eles levaram, eles eram idiotas, levaram livros, de preferência de capa vermelha, que é comunista, e acabaram lá com a minha coleção Dostoiévski, imagina um nome desses, russo...”¹⁶³ Segundo a autora, em decorrência dessa segunda prisão perdeu o cargo de secretária da Educação e não conseguiu construir mais nada. Nenhum cargo público

¹⁶¹ União Municipal dos Estudantes Secundaristas.

¹⁶² *Ibidem*, Id, Pag. 14.

¹⁶³ *Ibidem*, Id, Pag. 17

jamais lhe foi oferecido, mesmo com a experiência docente que possuía. Através do depoimento de H. Werner foi possível esclarecer os métodos e julgamento de um subversivo. Livros com capas vermelhas já eram interpretados como comunistas, e quem fosse preso sempre seria visto com maus olhos.

No depoimento da professora **Arlete** também foi possível observar como as lembranças do período se constituíram numa memória traumática após a segunda prisão: “A minha vida ficou arrasada, eu fui a primeira secretária da Educação da cidade. Depois disso, muita gente queria que eu voltasse, mas o prefeito chegou na minha cara e falou: “Com o seu passado não dá para ficar na educação, a senhora tem um passado muito comprometedor. O seu passado, não sei o quê, vai lidar com educação e crianças...”¹⁶⁴ A confiança que era depositada em sua eficiência, foi retirada e posta em dúvida sobre seu caráter, o que a magoa profundamente. Arlete prestou depoimento à CNV em 07 de julho de 2014 em Praia Grande-SP.

Ações as mais simples poderiam ser vistas como subversivas, como meio de enfrentamento à política vigente, principalmente se aliadas à militância política, no auge do governo Médici. A professora **Jane de Alencar** prestou depoimento em 05 de maio de 2014 no Rio de Janeiro. Em 1972 era militante do movimento estudantil universitário, enquanto cursava História na Universidade Federal Fluminense. Nessa mesma época, dava aulas de história para comunidades carentes juntamente com o apoio da Igreja Católica. Segundo a ex-professora, as aulas ministradas eram trabalho voluntário. “era um trabalho assim, mas não era tão visível, a gente queria fazer aquilo um trabalho a longo prazo, e era como se fosse hoje um supletivo para pessoas carentes. A gente dava aula para pessoas pobres que não tinham dinheiro para pagar um curso de vestibular, um pré-vestibular, um preparatório.”¹⁶⁵ A Igreja teve uma participação importante no golpe de 1964, pois esta estava dividida entre os grupos que apoiavam, o regime político e os que criticavam, grupo que foi crescendo ao longo do período, a exemplo de Dom Paulo Evaristo Arns, Frei Beto e Frei Tito.

Segundo Jane de Alencar, naquele contexto mais acirrado do governo Médici, não era o momento da luta armada, até porque o movimento guerrilheiro já estava desmantelado por conta da repressão, de modo que não aceitava a acusação de que incentivava a participação na oposição de outros jovens durante as aulas que oferecia. Jane passou por diversos locais de prisão, como o DOPS e o Centro de Informações da Marinha, onde sofreu violência física e

¹⁶⁴ Pag. 15.

¹⁶⁵ ALENCAR, Jane. *Jane de Alencar: Depoimento* [maio de 2014]. Entrevistadores: Adriana Bazzano e Raíssa Wihby Ventura. Entrevista concedida à Comissão Nacional da Verdade. Rio de Janeiro-RJ.

sexual. Para ela, o trabalho da Comissão Nacional da Verdade é muito relevante, pois “acho importantíssimo o trabalho da comissão, assim, desde que surgiu eu coloquei a maior fé, porque a gente no Brasil ao contrário dos outros países latino americanos não conseguimos colocar esses caras na cadeia, punir, você vê da Argentina, o Videla morreu na prisão, Pinochet ficou preso, e a gente não conseguiu aqui.”¹⁶⁶

A professora **Dagmar Pereira da Silva** prestou depoimento para a CNV, em 12 de março de 2014. Na época da prisão dividia seu tempo entre o ensino numa escola estadual e em outro colégio dominicano do interior de Brasília, e as atividades de paroquiana. “Eu era uma professora, assim, vou te dizer aqui, o pessoal gostava muito de mim, então eu tinha uma relação muito boa com as alunas, passava o recreio com elas. É tanto que meu processo é indicado assim, como aliciamento de alunos, que eu aliciava. Na verdade, tinha umas meninas que gostavam de ler. A gente passava material, assim, essas coisas.”¹⁶⁷ Ela foi presa em maio de 1972 e levada para o 10º Batalhão de Caçadores em Goiânia, onde sofreu várias torturas. Por interferência de amigos padres, foi solta e então se exilou no Chile por algum tempo.

Como já foi dito anteriormente, não conseguimos encontrar depoimentos consistentes de sobreviventes da ditadura militar argentina, pois aquele foi o regime no qual se assassinou em escalas enormes, não restando muitas vítimas sobreviventes. Na Argentina deu-se novo significado ao “desaparecido político”, que é a sua marca principal. A lista de professores desaparecidos neste período é muito extensa, mostrando quão dissolvente foi o Processo de Reorganização Nacional.

Henrique Serra Padrós defende que a política de desaparecimento da Argentina foi decidida e planejada antes da tomada do golpe, pois não era possível eliminar da nação todos aqueles que deveriam sumir de forma a não deixar rastros ou pistas. Assim, “A prática do desaparecimento alicerçou-se na impunidade que partia de uma ficção idealizada e tornada premissa básica: se não havia corpo, não havia vítima; e se não havia vítima não havia crime.”¹⁶⁸ Entretanto, o relato seguinte é mais do que ilustrativo do clima político da Argentina na época. Aconteceu em 1978, no salão de atos do Colégio San José da Capital Federal:

En el salón, los rectores y rectoras de la enseñanza privada, en su gran mayoría monjas y sacerdotes, escucharon en silencio al coronel cuando

¹⁶⁶ Idem Ibid, pag. 26.

¹⁶⁷ SILVA, Dagmar Pereira da. *Dagmar Pereira da Silva*. Depoimento [março de 2014]. Entrevistadores: Jorge Atílio e Maria Luísa Rodrigues. Entrevista concedida à Comissão Nacional da Verdade. Goiânia-GO.

¹⁶⁸ PADRÓS, Enrique Serra. *A política de desaparecimento como modalidade repressiva nas ditaduras de Segurança Nacional*. Pag. 06

agitando una revista Redacción lanzó improperios contra su director Hugo Gambini acusándolo de marxista, subversivo y otras del mismo tenor. El coronel estaba exasperado. En una rápida revisión retrospectiva de la historia de las ideas en occidente fustigó a Mao, a Marx y a Freud, al racionalismo iluminista dieciochesco, a Descartes por haber inventado la duda, a Santo Tomás por atreverse a intentar fundar la fe en la razón y se quedó en San Agustín, en el concepto de guerra santa y en el de la guerra justa que enarbolaron los conquistadores españoles para imponer la encomienda y la evangelización. El coronel estaba furioso porque desde la primera reunión con los rectores de la enseñanza privada en 1977, no había recibido ninguna denuncia a pesar de que había dado no sólo los teléfonos del Ministerio sino los de su domicilio particular. - ¿Quiere decir que ni siquiera sospechan? Espectaba enojado y agregaba: - Mientras Uds. están en la tranquilidad de sus despachos nosotros hemos matado, estamos matando y seguiremos matando. Estamos de barro y sangre hasta aquí- dijo marcando sus piernas más arriba de su rodilla. Señaló con el dedo al auditorio silencioso y gritó: - ¡Basta de ombligos flojos! Pasaron después una serie de acetatos con gráficos pertenecientes al folleto "Conozcamos a nuestro enemigo. Subversión en el ámbito educativo". Folleto que fue entregado a los presentes. Y en el cierre hubo un documental filmado sobre las acciones del ejército contra la guerrilla en Tucumán. Finalmente, toda esa masa comenzó a abandonar el salón en silencio, caminando sin mirarse, hacia la puerta lentamente, concientes del terror en la piel porque en un año no habían denunciado a ningún docente de sus escuelas.¹⁶⁹

A vigilância e a cobrança das autoridades militares por mais e mais subversivos fica explícita nesse depoimento. Aos diretores, professores e membros da direção escolar cabia o dever de vigiar e apontar possíveis suspeitos, ainda que com a mínima chance de serem de verdade. A gravidade da repressão na Argentina fica explícita na tabela abaixo, onde podemos observar os números das pessoas desaparecidas, a partir da faixa etária e profissão/ocupação das vítimas, a partir dos dados do *Relatório Nunca Más*, (inicialmente chamado CONADEP – Comissão Nacional pelo Desaparecimento de Pessoas) elaborado em 1983 sob a presidência de Raul Alfonsín. A CONADEP foi a primeira a organizar os relatos das vítimas num primeiro esforço por Justiça na Argentina.

Profissão dos desaparecidos	Porcentagem
Funcionários em geral	30,02 %
Estudantes	21,0 %
Empregados	17,9 %
Profissionais	10,07 %
Professores	5,07 %

¹⁶⁹ Disponível em <http://histedunlu.blogspot.com.br/2008/11/testimonios-de-una-escuela-durante-la.html>. acesso em 12/11/2017 às 20h.

Autônomos e vários	5,0 %
Donas de casa	3,8 %
Pessoal subalterno das Forças de Segurança	2,5 %
Jornalistas	1,6 %
Atores, artistas, etc	1,3 %
Religiosos	0,3 %

Fonte: *Nunca Más*. Informa da CONADEP: Eudeba, 1983.¹⁷⁰

Os estudantes constituíram a segunda maior categoria de desaparecidos ao final do regime militar argentino, correspondendo a 21% do total de vítimas conhecidas, ficando atrás somente dos trabalhadores em geral, ou seja, a juventude foi duramente afetada. Os professores, sem distinção do nível de ensino, foram a 5ª categoria mais afetada pela repressão que reescreveu a história de uma geração.

Na Argentina instituiu-se a Comissão Nacional pelo Desaparecimento de Pessoas em dezembro de 1983, considerada a primeira Comissão da Verdade, que chegou à conclusão que o que aconteceu naqueles anos não era resultado de excessos ocorridos, mas sim, fazia parte de um plano sistematizado. No entanto, a demanda por exigência de justiça na América Latina não é homogênea, a depender de cada país o cenário muda.

¹⁷⁰ Disponível em: <http://www.desaparecidos.org/arg/conadep/nuncamas/479.html>. com acesso em 09/02/2018 às 00h.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou esboçar um estudo comparativo entre o modelo de educação considerado de molde autoritário instalado na Argentina e Brasil, durante as duas últimas ditaduras militares, nos governos de Jorge Rafael Videla, na Argentina e Emílio Garrastazu Médici, no Brasil. Para alcançar tal meta, nos cercamos de fontes significativas para o estudo em questão, como documentos governamentais de ambos os governos, resoluções e decretos ministeriais, materiais de cunho apelativos produzidos pelos governos, calendário escolar acadêmico e depoimentos publicados de ex-professores da educação básica, entre outros. Ao mesmo tempo, nos cercamos de conceitos considerados importantes, como cultura política, militarismo, autoritarismo e anticomunismo.

Ao tentar classificar o tipo de governo de cada país, a pesquisa deparou-se com os conceitos de Terrorismo de Estado e Golpe Civil-militar, sendo o primeiro, maciçamente utilizado apenas no caso da Argentina, enquanto no Brasil, o maior consenso é que se tratou de um golpe civil-militar, de viés autoritário, mas que em alguns momentos se utilizou de uma política repressiva mais encoberta e controlada, prolongando-se pelo triplo de tempo que a ditadura militar argentina. Um dos principais fatores abordados ao classificar o regime da Argentina como Terrorismo de Estado está na quantificação das vítimas e na estrutura repressiva montada, algo absurdamente sistemático e grandioso, o que é possível observar pelo saldo de dezenas de milhares de vítimas.

No segundo capítulo nos detivemos nas políticas educacionais levadas à cabo nos dois governos considerados os mais repressivos de seus regimes, na tentativa de fazer aproximações e distanciamentos entre as políticas e ações educativas consideradas de cunho autoritário. Analisamos Leis, Decretos e Resoluções elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil e o *Ministerio de Cultura y Educación* argentino, para se apropriar das principais medidas imersas no clima de rejeição ao comunismo e de exclusão social nestes dois países.

Em nosso último capítulo, esta pesquisa objetivou esboçar um quadro sobre as principais intervenções na vida estudantil, não só através da inclusão ou retirada de disciplinas, mas também da manipulação do calendário escolar, no caso da argentina, e na ênfase na comemoração de algumas datas, em especial, no Brasil. Neste capítulo também foram analisados alguns depoimentos de ex-professores produzidos pelas Comissões da Verdade do Brasil e Argentina, que atuaram na Educação Básica e sofreram perseguições

políticas no período.

Analisando as singularidades e continuidades de cada governo, nos deparamos com características comuns em ambos os países, como por exemplo, uma Cultura Política bastante próxima. Autores como Rodrigo Patto Mota Sá e Serge Bernstein, nos deram suporte teórico no que se refere à Cultura Política como um componente de estudo essencial na análise de uma sociedade. Tal análise apontou algumas características implícitas nas sociedades argentina e brasileira que explicam em parte a emergência e desenrolar de tais ditaduras, possibilitando identificar alguns fatores comuns, como o autoritarismo histórico, o catolicismo, o clientelismo e o personalismo. A Cultura Política foi estudada também através dos modelos de transição política de cada país, sendo esta de duas realidades bem divergentes. Enquanto no Brasil, apesar da reivindicação popular, passou por um processo lento e controlado de transição política, a Argentina promoveu uma transição rápida à democracia, com muita participação e apoio popular.

A diversidade de fontes e a abundância, ou escassez, das mesmas em um ou outro país tendo como referência alguns temas históricos, como: a atuação das instituições coercitivas e os depoimentos das pessoas atingidas, podem em alguns casos falar muito sobre a natureza de seus regimes políticos e o processo de transição para a democracia. No Brasil, ainda não são tão acessíveis os documentos referentes ao regime militar, principalmente no que se refere ao aparelho repressivo. Ainda há o sigilo e a indisponibilidade de grande parte do acervo, em especial via internet. Já na Argentina, podemos observar e nos utilizar de um variado conjunto de sites e blogs voltados para a história recente daquele país, sendo a educação um dos temas bastante discutidos entre autores argentinos.

Sintetizando, a pesquisa sistematizou alguns fatores sobre os regimes ditatoriais e seus planejamentos educacionais, considerados de viés autoritário. Os principais autores consultados, como Carolina Kauffman (*Reformas educativas em Brasil e Argentina*), Laura Graciela Garcia (*Funcionarios y politicas educativas en Argentina, 1976-1983*), Willington Germano (*Estado e educação no Brasil, 1964-1985*) e Luiz Antonio Cunha (*O legado da ditadura para a educação brasileira*) convergem para a ideia de que em tais países, não houve um plano educacional formalizado a ser seguido desde o início dos golpes. Havia ideias norteadoras, características que perpassavam todos os planejamentos menores, como o autoritarismo presente, a manipulação de materiais, conteúdos e calendário de comemorações, de modo a incitar o patriotismo e o otimismo entre a população como um todo, com mais ênfase no campo escolar, tudo isso pode ser observado ao longo dos anos em ambos os países.

Leis cada vez mais restritivas foram implementadas ao longo do golpe civil-militar brasileiro, a exemplo do Decreto 477, de 26 de fevereiro de 1967 sob o ministério de Tarso Dutra. Tal decreto sancionava punições administrativas e suspensões para membros do grupo escolar que desenvolvessem atividades consideradas subversivas. No mesmo ano, o decreto nº 869 de 12 de setembro de 1967, que normatizou e ampliou o alcance da disciplina de Educação Moral e Cívica como obrigatória em todos os níveis e modalidades, ao mesmo tempo em que criou uma Comissão Especial de Moral e Civismo, como responsável pela implantação e manutenção da disciplina. Tal comissão foi responsável por todos os aspectos da disciplina, deste o currículo, até prêmios aos melhores professores.

No Brasil, através da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 se deu a reforma da educação básica, com a inserção da escola básica como incentivadora da empregabilidade e do empreendedorismo. Tal Lei suscitou o que se chamou de Teoria do Capital Humano, ou seja, a teoria de que a escola deveria desenvolver as potencialidades para o trabalho, em detrimento do ensino regular, e em especial, em relação à algumas matérias. Neste mesmo viés, houve o crescimento das escolas particulares, que recebiam imenso incentivo governamental, através de bolsas de estudos destinadas aos alunos mais humildes. Dessa forma, o governo se desobrigou a financiar a escola pública e estendeu os laços com o ensino privado no Brasil.

Na Argentina, as primeiras medidas do governo Videla, que coincidiu com o começo do regime político em si, também giraram em torno da implantação da disciplina de Formación Cívica em todos os níveis, além da nomeação de novos reitores para as universidades públicas, através do chefe de segurança de cada uma das cinco áreas nas quais o país foi dividido. Além disso, novos conteúdos foram implementados e retirados, com ênfase na promoção do jovem ao mercado de trabalho. Alguns fatores se acentuaram muito mais na Argentina, como a presença do combate ao comunismo de forma mais contundente, sendo esta visível não só no conteúdo programático da disciplina de História, por exemplo, mas também em materiais como folhetos distribuídos pelo *Ministerio de la Cultura y Educación*.

A tentativa de envolver os pais na luta contra a chamada subversão, também foi mais explícita na Argentina, através de documentos como a Carta Abierta a los padres argentinos, publicada em uma revista de grande circulação, ainda no primeiro ano do Processo. Em tal documento, havia o apelo da Junta Militar aos pais argentinos, no sentido de redobram sua vigilância para com seus filhos, pois o marxismo viria para levá-los para a o mundo da perdição.

Ambos os governos, brasileiro e argentino, possuíam algumas características tão semelhantes que os tornaram únicos, e outras que os diferenciaram em grande medida, países vizinhos, inseridos num mesmo contexto de disputa ideológica mundial, com histórico de outras intervenções militares, passaram pela onda de ditaduras que assolou a América Latina. Considerado com uma carga ideológica mais difundida e repetida, o Processo argentino teve uma escala gigantesca de repressão, criando a figura do desaparecido. No Brasil, o regime que se estendeu por 21 anos, mesclou em alguns aspectos repressão política e concessão, ao, por exemplo, instituir o bipartidarismo.

No planejamento educacional, tais países também se aproximaram e se distanciaram em suas políticas e ações. A retirada de disciplinas de cunho social e a inclusão de disciplinas de cunho moral e de obediência foram decisões tomadas em ambos os governos. A importância que se deu à Educação Moral e Cívica em ambos os países é ilustrativo do papel que esta disciplina deveria desempenhar, como uma catalisadora do patriotismo, obediência e ufanismo que deveriam estar numa sociedade com forte identidade cultural.

A busca de consenso social frente aos governos se deu em ambos os países, mas no Brasil esta se notou mais eficaz, sendo amplamente utilizada pelo então presidente Médici. Através de sua figura simpática e popular, de brasileiro simples e amante do futebol, o general soube se utilizar da propaganda articulada às paixões brasileiras, como o futebol, para conseguir mais e mais adeptos. Grandes eventos e comemorações, como o Dia da Independência, eram aproveitados pelo governo Médici como forma de fazer a população esquecer que vivia uma ditadura, o que segundo Janaína Cordeiro, funcionou minimamente bem.

Na Argentina, em matéria de comemorações escolares, algumas datas eram enfatizadas, como o dia da Soberania Nacional, ou dia da Hispanidade, eram ressaltados no sentido de criar uma identidade cultural coletiva e favorável ao regime. Nas escolas, a Semana da Independência era um dos acontecimentos mais ressaltados, com atividades intra e extraclasse. A escola era o grande responsável pela luta contra ao comunismo, sendo os professores um de seus maiores inimigos.

Os professores, vistos como uma peça-chave no combate à subversão, e à assimilação das bases doutrinárias por parte dos alunos foram também alvos de perseguição política tanto no Brasil como na Argentina. O número de professores desaparecidos na Argentina é um dos mais expressivos, contando com milhares de pessoas, conforme os relatórios produzidos pelas organizações dos Direitos Humanos, como a Comissão Nacional pelo Desaparecimento de

Pessoas e o Desaparecidos¹⁷¹. Por essa razão, não analisamos prontamente depoimentos de ex-professores argentinos, uma vez que a repressão naquele país possuía um caráter de eliminação física do indivíduo. No Brasil, a repressão se utilizou de mecanismos diversos para sua atuação. Janaína Teles de Almeida utiliza os termos de “poder desaparecedor” na Argentina, e “poder torturador” no Brasil, para ilustrar as duas maiores frentes de atuação da repressão estatal nestes dois regimes.¹⁷²

Tais aspectos relacionados à sistemática de ambos os governos podem ser refletidos também no tipo de educação que se pôs em prática entre 1969 e 1983 em ambos os países. Considerados projetos de uma Educação sem um planejamento prévio fechado, a educação em ambos os países seguiu modelos parecidos, com elementos mais similares que diferentes. O controle do conteúdo, a inclusão e exclusão de disciplinas, o direcionamento desenfreado para o trabalho, o autoritarismo e controle ideológico implícitos em datas comemorativas e aspectos que legitimavam os regimes, foram vistos em ambos os contextos.

A Educação em moldes autoritários aprisiona mentes e destrói a opinião contrária, numa típica ação de controle ideológico e repressivo, contribuindo futuramente para a decadência da escola pública, como ocorreu no Brasil. A educação dos governos Médici e Videla, podem ser resumidas como períodos onde o campo educacional virou “linha de frente” na luta contra a subversão e na tentativa de legitimação de ideais contidos em seus projetos governamentais.

Esta pesquisa objetivou também, contribuir para a ampliação do leque de estudos sobre a educação autoritária no cone sul. A cultura política do Brasil em torno deste tema – educação e autoritarismo – voltou à tona com a crise política de 2016, que ocasionou o *Impeachment* da presidente Dilma Rousseff. A partir deste fato tem-se um plano de governo gerido por forças conservadoras, que impôs um retrocesso político à sociedade, com possibilidades de mudanças no campo educacional através do projeto Escola Sem Partido.

Tal movimento, encabeçado pelo advogado Miguel Nagib, afirma que o professor deve apenas seguir o que manda a lei, no sentido de que não deve falar sobre questões morais ou formadoras de opiniões. Os professores devem assim, agir como burocratas que transmitem informações que lhe foram previamente instituídas, através do livro didático, sem impor juízos de valores ou algum tipo de pensamento crítico, em moldes totalmente contrários

¹⁷¹ Lista dos desaparecidos disponível em: <http://www.desaparecidos.org/arg/victimas/listas/#profe> com acesso em 14/02/2018, às 23:09.

¹⁷² ALMEIDA, Janaína Teles. Brasil e Argentina: Transição democrática e promoção da justiça em perspectiva comparada. IN: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (orgs). *Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez, 2017.

ao viés da escola para a democracia. Segundo Fernando Araújo Penna¹⁷³, no discurso do MESP (Movimento Escola Sem Partido) há também uma analogia entre escola e prisão, sendo esta comandada por professores “abusadores” que tentam impor uma ideologia previamente instituída, em moldes comunistas. Tais ideias chocam por serem atuais e ainda assim não serem novas, o que em resumo, acaba fabricando o medo e o ódio entre os professores. Este projeto, que já entrou em regime de votação em algumas Câmaras Municipais brasileiras vem obtendo sucesso em algumas. Isto comprova a fragilidade da construção da ordem democrática na América Latina, que enfrenta a hegemonia de uma onda política neoliberal com tendência ao aprofundamento das desigualdades sociais. Deste modo, este tema ainda requer uma investigação mais acurada, tendo em vista que o projeto Escola sem Partido se configura como mais uma ameaça à proposta de uma educação democrática e formadora da cidadania.

VI. REFERÊNCIAS

A – FONTES

1) DOCUMENTOS DA DITADURA BRASILEIRA:

BRASIL. *Lei nº 38*, de 04 de abril de 1935. Define crimes contra a ordem política e social. Rio de Janeiro, RJ, abril de 1935.

BRASIL. Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências. Brasília, DF, setembro de 1969.

BRASIL. *Lei nº 6.620*, de 17 de dezembro de 1978. Define os crimes contra Segurança Nacional, estabelece sistemática para o seu processo e julgamento e dá outras providências. Brasília, DF, dezembro de 1978.

BRASIL. *Metas e Bases para a Ação de Governo Médici*. Brasília- DF, 1969.

2) DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA CULTURA E EDUCAÇÃO BRASILEIRO:

¹⁷³ PENNA, Fernando de Araújo. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. IN: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (orgs). *Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 477* de 26 de fevereiro de 1967. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília- DF, fevereiro de 1967.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 869* de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília-DF, 08 de setembro de 1969.

BRASIL. *Decreto nº 68.065* de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília-DF, janeiro de 1971.

BRASIL. *Lei nº 5692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília-DF, agosto de 1971.

BRASIL. *Parecer nº 94/1971* de 04 de fevereiro de 1971 do CEF. Pareceres básicos da Reforma de 1º e 2º grau. Rio de Janeiro- RJ, fevereiro de 1971.

3) DOCUMENTOS DA DITADURA ARGENTINA:

REPÚBLICA ARGENTINA. Acta para el Proceso de Reorganización Nacional. IN: *Documentos básicos y bases políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional*. Impensa del Congreso de la Nación: 1980, Argentina.

_____. *Documentos básicos y bases políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional*. Impensa del Congreso de la Nación: 1980, Argentina.

_____. *Mensajes presidenciales: Proceso de Reorganización Nacional*, 24 de marzo de 1976. Tomo I. Buenos Aires, 1976.

CONGRESO DE LA NACIÓN. *Bases para el Proceso de Reorganización Nacional- Índole Educacional*. Marzo de 1976. Argentina.

REVISTA GENTE. *Carta abierta a los padres argentinos*. Buenos Aires, Editorial Atlántida. 16 de dezembro de 1976.

FUERZAS ARMADAS ARGENTINAS. *Documento Feito pelas Forças Armadas no qual se justifica os atos de terrorismo de estado cometidos entre 1976 e 1983*. Buenos Aires, 1983.

4) DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA CULTURA E EDUCAÇÃO ARGENTINO:

ARGENTINA. *Resolución n° 728/1976*: Implantación de la asignatura Formación Cívica en reemplazo de Estudio de la Realidad Social Argentina. Argentina, 1976.

ARGENTINA. *Resolución n° 523/1977*: Fijación del libreto Subversión en el ámbito educativo Conozcamos a nuestro enemigo. Argentina, 1977.

ARGENTINA. *Resolución n° 1635/1978*: Versa sobre las normas, características, tratamiento e uso de símbolos nacionales en ambientes educativos de la Argentina, 1978.

ARGENTINA. *Resolución n° 1709/1980*: Aprobación del Plano del Curso de la asignatura de Historia para el año de 1981. Argentina, 1980.

ARGENTINA. *Resolución n° 1614/1980*: guia programático da disciplina Formação Moral e cívica para 1981. Argentina, 1980.

ARGENTINA. *Folheto Marxismo y Subversión: âmbito educativo*. Argentina, 1981.

B- BIBLIOGRAFIA

AZCONA, José Manuel. *Metodologia estrutural militar da repressão em la argentina de la dictadura (1973-1983)*. Universidade de Alcatá, n°32, Nov. de 2011.

AGUILAR, Sérgio Luiz Cruz. *Regimes Militares e a Segurança Nacional no Cone Sul. Militares e Política*, n.º 9 (jul.-dez. 2011), p. 64-82.

BARROS, José D'Assunção. *As origens da História comparada: as experiências com o comparativismo histórico entre o século XVIII e a primeira metade do século XX*. Anos 90, Porto Alegre, v. 14, n. 25, p.141-173, jul. 2007.

_____. História comparada – da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. *História Social*: Campinas – SP No. 13 2007.

BERLOCHI, Ezequiel. *El imaginario social del Proceso de Reorganización Nacional*: la formación del “otro” en el discurso mediático. Una introducción. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, 2014.

BERSTEIN, Serge. A Cultura Política. IN: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELL, Jean-François. *Para uma História Cultural*. Lisboa: Ed. Estampa, 1998.

BICUDO, Hélio. *Lei de Segurança Nacional*: leitura crítica. São Paulo: Paulinas, 1986.

BLOCH, Marc. *Para uma história comparada das sociedades européias*. Lisboa: Teorema,

1998.

BUENO, Bruno Bruziguessi. *Os Fundamentos da Doutrina de Segurança Nacional e seu Legado na Constituição do Estado Brasileiro Contemporâneo*. *Revista Sul-Americana de Ciência Política*, v. 2, n. 1, 47-64.

CARVALHO, José Murilo de. *Fortuna e virtù no golpe de 1964*. *Rev. Estudos Avançados* 28 (80), 2014.

CATOGGIO, Maria Soledad. La última dictadura militar argentina (1976-1983): La ingeniería del terrorismo de Estado. *Online Encyclopedia of Mass Violence*. 2010, p 02-20.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. *Rev. Paidéia*, maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259.

COGGIOLA, Oswaldo. *Governos Militares na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2001.

COMBLIN, Joseph. *A Ideologia da Segurança Nacional: o poder militar na América Latina*. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: 1978.

CORDEIRO, Janaina Martins. Milagre, comemorações e consenso ditatorial no Brasil, 1972.

CONFLUENZE. Vol. 4, No. 2, 2012, pp. 82-102, ISSN 2036-0967, *Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne, Università di Bologna*.

_____. *Milagre, comemorações e consenso ditatorial no Brasil, 1972*. *CONFLUENZE* Vol. 4, No. 2, 2012, pp. 82-102, ISSN 2036-0967, *Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne, Università di Bologna*.

CUCUZZA, Rubén. ¿Memoria no es Historia? Testimonios de una escuela durante la Dictadura Militar en Argentina (1976-1982). *Hist. educ.*, 25, 2006, pp. 225-242

CUNHA, Luiz Antonio. *O legado da ditadura para a educação brasileira*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

DELGADO, Lucila Almeida Neves. *O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia*. *Ver. Tempo*, nº 28. 2009.

DELLI-ZOTTI, Guillermo Mira. *Genealogía de la violencia en La Argentina de los años 70*. *Rev. Historia Actual Online*. Núm. 20 (Otoño, 2009), 49-59.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis- SC. V. 4, n 1, pag. 05-22. Jan a jun-2012.

FAUSTO, Boris; DEVOTO, Fernando J. *Brasil e Argentina: Um ensaio de história comparada*. São Paulo: Ed. 34, 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História Oral: Velhas questões, novos desafios*. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org). *Novos Domínios da História*. Rio de

Janeiro: Elsevier, 2011.

FICO, Carlos. *O grande irmão: da operação brother Sam aos anos de chumbo: o governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *O livro didático de educação moral e cívica de 1º grau na ditadura militar de 1964*. PUC: São Paulo.

FILHO, João Roberto Martins. *A influência doutrinária francesa sobre os militares brasileiros nos anos de 1960*. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 2008, vol.23, n.67, pp.39-50.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática do ensino de história*. 8ª edição. Campinas/SP: Papirus, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FRANCO, Marina. *La “seguridad nacional” como política estatal en La Argentina de los años setenta*. Antíteses, *Ahead of Print* do vol. 2, n. 4, jul.-dez. de 2009.

GERMANO, Willington. *Estado e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GUDELEVICIUS, Mariana (2008). *Educación y dictadura. Las primeras medidas en materia educativa del “Proceso de Reorganización Nacional”*: análisis de la gestión Guzzetti. V *Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

HALBWACHS, Maurice. *Memória Coletiva e Memória Histórica*. IN: HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

HEINZ, Flávio M (org.). *Experiências nacionais, temas transversais: subsídios para uma história comparada na América Latina*. São Leopoldo: Oikos, 2009.

KAUFMANN, Carolina; MARTINS, Maria do Carmo. *Dictaduras militares argentina e brasileira: contribuciones culturales en la década de 1970*. IN: VIDAL, Diana G. ASCOLANI, Adrián (orgs). *Reformas educativas en Brasil e Argentina*. Buenos Aires: Biblos, 2011.

_____. *De liberdades arrebatadas: do discurso pedagógico da Argentina do Processo*. *Revista Propuesta Educativa*- FLACSO. Ano VIII, nº 16. Buenos Aires, 1997.

_____. *El discurso autoritario en el dispositivo pedagógico: La unicidad pedagógica*. IN:_____. *Paternalismos pedagógicos: las políticas educativas y los libros durante la dictadura*. Rosario: Laborde, 1997.

LAUX, Paola Natalia. *A Comissão de Investigação Sumária do Ministério da Educação e*

Cultura nas fontes do acervo particular de Tarso Dutra (1969). 2015.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, nº 36, 2009.

LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 60, p.97-120 – 2010.

MARQUES, Teresa Cristina Schneider. *Transições políticas na América Latina em perspectiva comparada*. Pensamento Plural | Pelotas [06]: 57 - 69, janeiro/junho 2010.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2014.

_____. *Rupturas e continuidades na ditadura brasileira: A influência da Cultura Política*. IN: MOTTA, Rodrigo Pato Sá; ABREU, Luciano Aronne de (orgs.). *Autoritarismo e Cultura Política*. Porto Alegre: FGV, 2013

_____. *O segundo grande surto anticomunista: 1961/1964*. IN: _____. *Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. Out. 2000.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do Regime Militar Brasileiro*- Marcos Napolitano. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

NORA, Pierre. Entre Memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. *A Ditadura Militar Argentina 1976-1983: Do Golpe de Estado à Restauração Democrática* – tradução Alexandra de Mello e Silva. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/00.

OSWALDO DE CORDEIRO FARIAS. Discurso proferido na ocasião do encerramento do Curso Superior de Guerra. IN: *REVISTA da Escola Superior de Guerra Rio de Janeiro* n. 43, p. 1-146 jan./dez. 2004, p. 139-146.

PADRÓS, Enrique Serra. *A ditadura brasileira: da conexão repressiva de segurança Nacional à Operação Condor*. IN: MOTTA, Rodrigo Pato Sá; ABREU, Luciano Aronne de (orgs.). *Autoritarismo e Cultura Política*. Porto Alegre: FGV, 2013.

PENNA, Fernando de Araújo. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. IN:

MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (orgs). *Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez, 2017.

PINEAU, Pablo. *El principio del fin: políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2006.

_____. Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 103-122, jan./mar. 2014. Editora UFPR*.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 05, nº 10, 1992, p.200-212.

PRADO, Maria Lygia Prado. América Latina: história comparada, histórias conectadas, história transnacional. *Escuela de Historia, Rev. nº 3, 2011- 2012*.

_____. Repensando a História Comparada na América Latina. *Revista de História*, nº 153 (2º - 2005), 11-33.

ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha (org.). *A construção social dos regimes autoritários: Brasil e América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

REATO, Ceferino. *Disposición final: la confesión de Videla sobre los desaparecidos*. Argentina: Sudamericana, 2012.

REIS, Héctor Ricardo. A odisséia argentina. Seminário Regime Político, modelos de desenvolvimento e relações internacionais Europa-América Latina, Mesa: *Globalização, sistemas econômicos, regimes políticos e políticas exteriores no início do século XXI: os casos de Brasil, Argentina, Chile e México*. Brasília, Universidade de Brasília, 3 e 4 de novembro de 2005.

REIS FILHO, Daniel Aarão. 1968, o curto ano de todos os desejos. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP. S. Paulo*, **10** (2): 25-35, outubro de 1998.

RIBEIRO, Marcos Vinícius. *De Perón a Videla: Revisão histórica e historiográfica do Terrorismo de Estado na Argentina (1976-1978)*. Marechal Candido Rondon, Ed. Da UNIOESTE, 2009.

RODRIGUES, Laura Graciela. *Iglesia y educación durante la última dictadura en Argentina*. Revista Cultura y Religión, Vol. IV, Nº 2 (octubre del 2010) 4 -19.

_____. *Funcionarios y políticas educativas en Argentina (1976-1983)*.

IN: Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación Nº 4, Dossier: *Educación y dictaduras en el Cono Sur*. Santiago de Chile, junio 2015, pag. 68- 85.

RODRÍGUEZ, Laura Graciela. La Historia que debía enseñarse durante la última dictadura militar en Argentina (1976- 1983). Antíteses, Ahead of Print do vol. 2, n. 3, jan.-jun. de 2009. Disponhttp://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses

_____. La influencia católica en la educación. El caso del ministro Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981). ESTUDIOS - N° 25 -ISSN 0328-185X (Enero-Junio 2011) 141-157.

ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha (org.). *A construção social dos regimes autoritários: Brasil e América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ROMERO, Luis Alberto. *Las raíces de La dictadura (2001)*. Rev. Puents, março de 2001. P 26-29.

_____. *La violencia en la historia argentina reciente: un estado de la cuestión*. IN: Historicisar el pasado vivo en la America Latina. 2007.

SAN- PIERRE, Héctor Luis (org). *Controle civil sobre os militares e política de defesa na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai*. Ed. UNESP: São Paulo, 2007.

SPITTA, Alfredo. *Raices ideologicas de la guerra sucia en América Latina (en especial Argentina)*. Rev. Filosofía da Univ. Costa Rica, XXXI (76), 157-172, 1993.

SCHWARCZ, Lila Moritz; STARLING, Helena Murgel. No caminho da democracia: a transferência para o poder civil e as ambiguidades e heranças da ditadura militar. IN: _____. *Brasil: Uma biografia*. São Paulo: Cia das Letras, 2015. 1ª edição.

SOUZA, Bruno Mello. *Transições à Democracia, cultura política e capital social no Brasil e na Argentina*. Teresina: Edufip, 2016.

TELES, Janaína de Almeida. Brasil e Argentina: Transição democrática e promoção da justiça em perspectiva comparada. IN: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (orgs). *Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez, 2017

VALDÉS, Jorge A. Tapia. *El terrorismo de Estado: la Doctrina de Seguridad Nacional en el Cono Sul*. Ed.